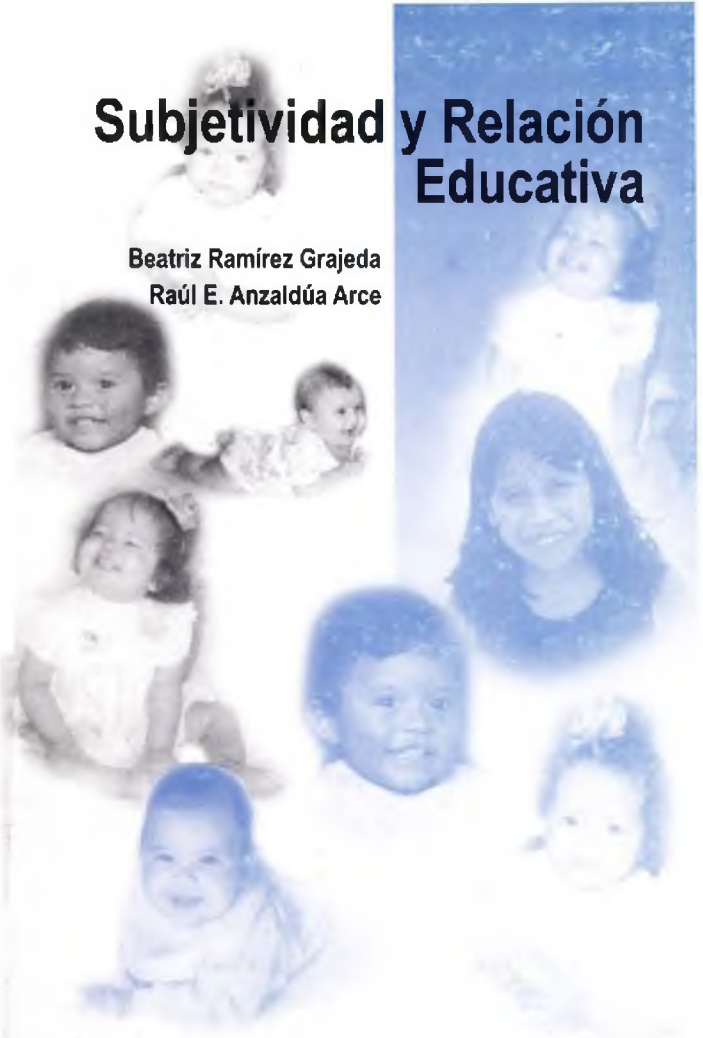
Subjetividad y Relación Educativa

Beatriz Ramírez Grajeda
Raúl E. Anzaldúa Arce



Psicoanálisis y Formación Profesional

Azcapotzalco

SUBJETIVIDAD Y RELACIÓN EDUCATIVA

Beatriz Ramírez Grajeda UAM- A
Raúl E. Anzaldúa Arce UPN

Psicoanálisis y Formación Profesional

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo
Azcapotzalco

Universidad Autónoma Metropolitana

Rector General
Dr. Luis Mier y Terán Casanueva

Secretario General
Dr. Ricardo Solís Rosales

Rector de la Unidad Azcapotzalco
Mtro. Víctor Manuel Sosa Godínez

Secretario de la Unidad Azcapotzalco
Mtro. Cristian Leriche Guzmán

Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. Guillermo Ejea Mendoza

Jefe del Departamento de Administración
Dra. Patricia López Garza

Coordinación Divisional de Publicaciones
Mtra. Begoña Areteta Gamerdinger

Jefe de Sección de Producción y Distribución Editoriales
Lic. Silvia Guzmán Bofil

Edición a cargo de
Beatriz Ramírez Grajeda

Diseño Editorial
María Cristina Avila Cortés

Ilustración Portada
Liliana González García

Segunda edición, corregida y aumentada 2005.
Primera edición 2001.
Los derechos de reproducción de esta obra,
pertenecen a sus respectivos autores.
© Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
ISBN 970-654-851-3 Depósito Legal

ÍNDICE

Introducción 1

1. El sujeto y la subjetividad 7
Acerca del sujeto 7
Una mirada a la subjetividad 14

2. Sobre la constitución del sujeto 23
El lenguaje y la constitución del sujeto 25
La identificación 33
El saber 43

3. Vínculos intersubjetivos 59
Aproximaciones al concepto de vínculo 59
El vínculo en la teoría de Pichon-Rivière 62
Hacia una conceptualización de vínculo intersubjetivo 64

4. Encrucijadas de la formación y la práctica docente 75
La identificación, soporte de la formación docente 76
La enseñanza magistrocéntrica 85
Las dificultades didácticas 91

5. Importancia de la relación educativa en el aprendizaje escolar 95
Enfoques en el estudio del fracaso escolar 97
Identidad devaluada 100

6. Representaciones y comunicación en el aula 107
Categorizaciones y estereotipos 108
La comunicación, factor de intersubjetividad 112
El doble vínculo 117

7. Maestro – alumno: roles y rituales 121
Lugares y funciones: status y rol 122
Liderazgo, portavoz y chivo expiatorio 128
Rituales 131

8. El inconsciente, ese impertinente: fantasías y deseo 137
Las fantasías 139
El deseo 145

9. La transferencia, ese enredo intersubjetivo 151
Un acercamiento a la transferencia 152
Vínculos transferenciales en la relación educativa 155

10. Construir un grupo, favorecer el aprendizaje 167
Participación grupal 177
Facilitar el aprendizaje 180

A manera de epílogo 185

Bibliografía 189

Acerca de los autores 197

INTRODUCCIÓN

La subjetividad nos remite necesariamente a la pregunta sobre el sujeto, porque la subjetividad existe en la medida en que se deviene sujeto. No es una sustancia que se tenga o no, es un proceso en acto, es subjetivación. La subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos.

Para el sujeto, el mundo no es una realidad inmutable, externa a él. Tiene noticias de lo real en la medida en que lo subjetiva. Esto es, en tanto lo observa, lo representa, lo modifica, lo aprehende, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir del lenguaje que le preexiste y lo convierte en una realidad psíquica,que dota de sentido al mundo (lo construye para sí) y al mismo tiempo concibe una identidad en ese mundo.

El sujeto es sujeto de la subjetividad, es soporte y constitución de la subjetividad. De una subjetividad que se construye por un proceso de subjetivación que es social (transubjetivo) y que es posible a partir de las interrelaciones de los sujetos. El Otro (orden simbólico-cultural) se representa en los otros; y sólo a partir del Otro y los otros el sujeto se constituye y hay procesos subjetivos.

La dimensión subjetiva ha sido eludida y menospreciada por los discursos científicos. Sin embargo su presencia insiste, se abre camino y se hace necesario dar cuenta de ella para explicar los procesos y las prácticas sociales entre las que se encuentra la relación educativa.

La aparición de la *escuela nueva* en el ámbito pedagógico, la trascendencia de los procesos afectivos a partir del psicoanálisis, el surgimiento de la psicología social, la incursión de la antropología en los procesos educativos y la importancia de las relaciones sociales para la sociología; en especial para Marx, Durkheim y Mauss impulsaron paulatinamente una mirada distinta de los procesos educativos; destacaron el papel central de los sujetos (considerados como individuos y personas) y sus interrelaciones.

La relación educativa irá cobrando relevancia en las investigaciones y ensayos sobre educación. Sin embargo, la hegemonía de la visión funcionalista y humanista de pedagogos, psicólogos y sociólogos, hicieron que el tema se abordara tímidamente a partir de categorías como: personalidad, motivación e interacción.

La construcción del concepto de *sujeto* a partir del estructuralismo francés dará un giro trascendental a las ciencias sociales, autores como Lévi-Strauss, Lacan y Althusser, dentro de las trincheras estructuralistas, y los desarrollos postestructuralistas de Foucault, además de los planteamientos de Lyotard y Castoriadis, entre otros, transformarían radicalmente el pensamiento social contemporáneo.

El término *subjetividad* que había sido objeto de reflexión de los fenomenólogos, cobra un nuevo interés y comienza a conceptualizarse de otra manera haciendo intervenir nuevos planteamientos teóricos. Psicoanalistas, psicólogos sociales y sociólogos, intentarán hacer estas construcciones. En México, cabe destacar las importantes contribuciones de los investigadores del área de Psicología Social de la UAM Xochimilco: Lilia Esther Vargas, Silvia Radosh, Margarita Baz, Raymundo Mier, Isabel Jaidar, Lidia Fernández y José Perrés.

En el ámbito educativo serán principalmente algunos psicoanalistas franceses los que comenzarán a incursionar en el tema: René Kaës, Jean Claude Filloux, Anyy Cordié, Jacky Beillerot entre otros. Cabe señalar también las aportaciones de la *Pedagogía Crítica* de Peter McLaren y Henry Giroux.

A pesar de todas estas contribuciones hay que señalar que el tema de la subjetividad, reconceptualizada a partir de los discursos contemporáneos, es un tópico que aún se encuentra en ciernes y es necesario forjar su desarrollo. En el ámbito educativo en especial, hacen falta investigaciones y trabajos sistemáticos que den cuenta de las múltiples problemáticas vinculadas a la subjetividad de los actores de la educación.

El presente trabajo es un intento de abordar algunos de los procesos subjetivos que se juegan en la relación educativa. Sería ideal que este texto fuera acompañado de un proceso grupal analítico que permita los modos de existencia y el reconocimiento de los actores, así como el descentramiento de roles estereotipados y la consecuente exploración de nuevos caminos que ello conlleva, pero estamos conscientes que no es posible actuar si no existe disposición para la reflexión profunda y seria de estos tópicos.

Aquí se encontrará una lectura psicoanalítica de los procesos en el aula, producto de investigaciones desarrolladas en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco desde hace varios años, a saber: *Transferencia y poder en la relación educativa* y *Psicoanálisis y formación profesional* misma que ahora abriga esta publicación.

El lector encontrará también una propuesta que emerge de discusiones, críticas y replanteamientos continuos sobre nuestra práctica como docentes, nuestras formas de enfrentar escenas temidas en el aula, nuestras dificultades de coordinación; lo cual nos ha obligado a una permanente resignificación de la función del profesor y a una reinterpretación de los procesos grupales tanto como a un perfeccionamiento de la técnica grupal. Esta propuesta que hemos explorado con profesionales y alumnos de distintos niveles: básico, medio superior y superior, nos ha hecho valorar la importancia del aprendizaje grupal y la posición subjetiva del docente en los procesos de formación.

Es necesario aclarar que los capítulos *Vínculos intersubjetivos y La transferencia, ese enredo intersubjetivo* fueron trabajados individuamente por Raúl Anzaldúa y los demás capítulos son producto de un trabajo conjunto.

Hemos intentado ser claros pero los contenidos no siempre permiten la sencillez, así que deseamos suerte al lector que incursiona en esta temática que para nosotros ha sido una aventura tan complicada como apasionante.

1
EL SUJETO Y LA SUBJETIVIDAD

"Hay en nuestra reflexión una alianza
anómala, aunque ineludible, entre la pregunta
por la identidad de cada hombre y el enigma de
la fuerza que nos vincula a los demás y al mundo"
Raymundo Mier

"Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido
a otro a través del control y la dependencia.
Y sujeto atado a su propia identidad"
Michel Foucault

Con la aparición del Estructuralismo Francés, surgió una nueva concepción del actor social como sujeto-soporte que puso de relieve la importancia de las estructuras sociales en la construcción de los seres humanos.

Acerca del Sujeto

¿Por qué hablar de "sujeto" y no de "persona" o de "individuo"?, ¿no son lo mismo?, ¿acaso el término "sujeto" no parece despectivo?, ¿qué es un "sujeto"?. Estas son algunas de las interrogantes que alumnos y

maestros nos han hecho en diversas ocasiones. Por esta razón trataremos de explicar porqué empleamos el concepto de sujeto y cuál es su vinculación con lo que denominamos subjetividad.

El término *individuo* hace alusión a un organismo conformado como una unidad resultante de la suma total de células, tejidos, aparatos y sistemas que, organizados en funciones preestablecidas, constituyen un ser vivo cuyas características lo dotan de una singularidad que lo distingue de cualquier otro, ya sea de su misma especie o de otra. La connotación esencial de individuo alude fundamentalmente a su carácter de unidad indivisible, en tanto que es un ser que no puede descomponerse en otros más simples. En su acepción social, individuo se refiere a una persona considerada de manera aislada con relación a una colectividad, de ahí que algunos sociólogos, principalmente funcionalistas, hablen de la relación individuo sociedad.

Persona hace referencia a un individuo humano, por lo que éste término distingue al hombre y a la mujer del resto de los organismos vivos. Persona es todo ser humano, por el hecho de serlo, considerado como un ser moral, dotado de derechos, que no puede ser tratado como cosa (Warren, 1982:264). Cabe señalar que el término persona proviene del latín *personam*, que significa máscara de actor (Larousse, 1999:783) lo cual resulta interesante pues expresa en buena parte el sentido con el que se le asocia generalmente en el psicoanálisis: la persona es la forma en que el sujeto se presenta ante los otros, es la máscara máscara con la que se actúa.

Se asocia con la instancia del *yo* y por lo tanto con su carácter imaginario de unidad y con las funciones conductuales, cognoscitivas, afectivas, volitivas y físicas que realiza cuya integración funcional se denomina *personalidad*.

Ahora bien, la categoría de sujeto ha adquirido una particular relevancia a partir del estructuralismo francés. Para esta corriente de pensamiento el sujeto no es ningún organismo biológico, es decir, *no es un individuo ni tampoco es una persona* en tanto que no es una unidad autocostituida y soberana, dueña por completo de sus actos y de su conciencia. El *sujeto* es "la criatura engendrada por la acción de la estructura específica sobre un cierto sustrato o soporte que no tiene, por su parte, existencia empírica en ningún momento" (Braunstein, 1980:90).

El *sujeto-soporte* de las estructuras es:

> ... el que habrá de, y el que no podrá dejar de, insertarse en la estructura que existe antes que él y que ya le ha asignado un lugar en su seno. El sujeto-soporte es un presupuesto abstracto, condición de existencia de la estructura. Estructura, que sobra decirlo, no podrá existir sino en, y a través de, estos sujetos soportes que corporizan sus posibilidades de funcionamiento (Braunstein, 1980:91).

La categoría de *estructura* es indispensable para comprender el concepto de sujeto, la estructura es concebida de forma general como un "todo formado

por fenómenos solidarios, de tal modo que cada uno depende de los otros y sólo puede ser lo que es en relación con ellos" (Baptiste, 1978). La estructura es un conjunto de elementos que se encuentran interrelacionados por una ley de composición que los hace aparecer como un sistema de diferencias y redes relacionales cuyas relaciones tiene prioridad sobre los términos.

La estructura en Ciencias Sociales, atañe a un aspecto o nivel de la realidad constituida por un conjunto de elementos que obedecen a una "ley de composición" que determina las redes de relaciones que conforman una unidad. Para Lévi-Strauss: "La forma se define por oposición a un contenido que le es exterior. Pero la estructura no tiene contenido, es el contenido mismo aprehendido en una organización lógica concebida como propiedad de lo real" (Lévi-Strauss en Bolívar 1990:64). La sociedad está constituida por una multiplicidad de estructuras, de cuya unidad dan cuenta las diferentes teorías que las abordan, lo que hace pensar en la estructura como un constructo teórico de carácter abstracto, cuya unidad se hace evidente gracias a la teoría misma.

La relación entre estructura y sujeto es de mutua coexistencia: La *estructura* "presupone a los sujetos que serán sus soportes y, a la vez; no existe concretamente fuera de ellos" (Braunstein, 1980:91). El *sujeto* a su vez, es un efecto de las estructuras anteriores y fundantes de su existencia. Sin las estructuras de las que es soporte, él no existiría en tanto sujeto.

A partir de estas concepciones, el estructuralismo plantea la existencia de diversas estructuras que determinan a los sujetos: el lenguaje, el inconsciente, las relaciones de parentesco, las relaciones de producción, el poder, etcétera. De tal manera, el hombre, en tanto sujeto, vendría a estar constituido por cada una de ellas, de las que a su vez se convertiría en soporte.

Cabe aclarar que no existe de manera estricta una concepción de sujeto que sea compartida por todos los autores devenidos del estructuralismo. Es decir, la concepción de sujeto de la que habla Lacan, es diferente a la que sostiene Foucault, Lévi-Strauss o Althusser pues las categorías teóricas y las problemáticas a las que hacen referencia cada uno de ellos es distinta. Sin embargo, todos en lo esencial comparten la idea de la *sujeción* a una estructura que cada quien conceptualiza de acuerdo a la problemática a la que se aboca.

El estructuralismo si bien ha tenido una serie de críticas, especialmente por el determinismo que implica, en muchos de sus planteamientos sus concepciones han dejado huellas importantes en el pensamiento social contemporáneo.

> ... la modernidad trajo consigo formas diversas de aprehender la realidad. El pensamiento estructuralista es uno de los más complejos, irónicos e irreverentes de esta época, tal es su radicalidad que ha puesto no sólo en entredicho al universo del pensamiento ilustrado, sino la propia existencia del pensamiento humano al

> cuestionar sin compasión los fundamentos
> de todo humanismo (Jiménez, 1999:32).

En la actualidad casi nadie se atrevería a hablar de individuo o de "hombre", pues prácticamente se ha vuelto imprescindible la categoría de sujeto y no puede considerarse como sinónimo de los términos anteriormente mencionados (individuo, persona).

Es el psicoanálisis, sin lugar a dudas, una de las disciplinas que ha contribuido de manera importante a la construcción y desarrollo de esta categoría. Freud, nunca habló de sujeto, pero su teoría derribó la noción de *individuo*, como un ser "irreductible", como la unidad o el elemento del que se compone la sociedad.

Tradicionalmente se considera que, así como la sociología estudia la sociedad, la psicología estudia al individuo considerándolo como el dueño de su conciencia y de su conducta; estas se integran en una estructura a la que, como vimos, se le denomina *personalidad*.

La teoría freudiana es demoledora: No existe el individuo dueño de su conciencia y de su conducta. El ser humano no es individuo (indivisible). El aparato psíquico (en las dos teorías que construye Freud al respecto) muestra los sistemas y las instancias que constituyen a este mal-llamado individuo; y muestran también, cómo la conciencia y la conducta están determinadas por una estructura inconsciente y por la dinámica que se establece en el aparato psíquico. Conciencia, conducta y personalidad son efectos del inconsciente y de la dinámica de las instancias del aparato psíquico y su vinculación con la estructura social, de ahí que, basándose en esto, los estructuralistas hablen de sujeto.

Freud, en una correspondencia a Abraham, señala lo limitado de la concepción de *personalidad*:

> 'Personalidad', así como el concepto de 'yo' que usted maneja, es una expresión poco determinada que pertenece a la Psicología de las superficies y que, para la comprensión de los procesos reales, para la metapsicología pues, no ofrece nada de particular. Simplemente, se llega a creer que al utilizarla, se ha dicho alguna cosa que tiene un contenido (Freud en Saal, 1979:309).

En *Psicología de las masas y análisis del Yo* (1921), Freud sostiene el carácter intrínsecamente social del sujeto, donde *el otro* asume un papel fundamental para su constitución, cuestionando de esta forma la concepción individualista con la que se pretende concebir a la Psicología:

> La oposición entre Psicología individual y Psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a más detenido examen. La Psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar satisfacción de sus [... pulsiones], pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las

> relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece *integrado siempre, efectivamente, 'el otro', como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la Psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio Psicología Social*, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (Freud, 1980:9) [Las cursivas son nuestras].

Estas concepciones freudianas han dado pie a muchos desarrollos tanto en el ámbito psicoanalítico como en el de la psicología social, los trabajos de Jacques Lacan y Enrique Pichon-Rivière, en cada uno de sus ámbitos, son un ejemplo de ello. Estas y otras contribuciones, si bien son distintas, han sido sumamente ricas y han abierto interrogantes acerca de la manera en que ha de concebirse al sujeto y la subjetividad. Pasemos ahora a revisar algunos planteamientos en torno a la subjetividad.

Una mirada a la subjetividad

A reserva de que hay diferentes lecturas del sujeto y la subjetividad, presentaremos a continuación una serie de planteamientos que consideramos pueden ayudarnos a comprender estos conceptos de manera que nos permitan incursionar en los fenómenos subjetivos que ocurren en la relación educativa. Partiremos de algunas concepciones de René Kaës

que nos parecen pertinentes. Este autor concibe al *sujeto* como:

> ... el arreglo singular de la realidad psíquica, en tanto está bajo la dependencia y la constricción de un orden irreductible que lo constituye [la estructura]. El sujeto psíquico está sujetado a pesar de él, al orden del inconsciente y al orden de la realidad externa [...]. El sujeto se distingue por la diferencia que introduce entre el lugar que ocupa en la relación de sumisión al orden que lo constituye y la representación que se da de este lugar y de esta relación. Esa diferencia expresa los dos componentes, objetivo e interpre-tativo, del sujeto (Kaës, 1995:23).

Para Kaës, el sujeto se define por el lugar que ocupa en la estructura y la representación que se hace de ese lugar y, por supuesto, de la relación que guarda con la estructura y el lugar. Estos dos componentes expresan el carácter objetivo (lugar en la estructura) e interpretativo o subjetivo (representación del lugar y de la relación) del sujeto.

El componente subjetivo, se refiere a la realidad psíquica del sujeto, es decir, esa "forma de existencia particular que no debe confundirse con la realidad material" (Freud en Saal, 1979:97), que está compuesta por el conjunto de objetos psíquicos

internos del sujeto, su deseo, sus fantasmas[1] y las representaciones (interpretaciones) del sujeto en relación a los lugares que él ocupa y a los objetos que constituyen su espacio psíquico.

La relevancia que Freud da al otro en la constitución del sujeto (especialmente a través de los procesos de identificación), es admitida también por Kaës, quien afirma que la formación de la realidad psíquica del sujeto supone que "una parte de la realidad psíquica es compartida con otros sujetos, [...pero también la realidad intrapsíquica está dotada de una capacidad constituyente que] induce, según diversas modalidades, formaciones y procesos de la realidad psíquica de otro sujeto, de un conjunto de otros" (Kaës, 1995:97).

De estas afirmaciones podemos decir que la realidad psíquica de un sujeto se constituye a partir de los otros con quienes se identifica y a quienes toma como modelos o como objetos de amor, los interioriza, los hace formar "parte" de sus instancias (el *yo*, el *ideal del yo* y el *superyó*, se constituyen por identificación) y conforman la fantasmática de su espacio psíquico. Pero además de esto, siguiendo a Kaës, la realidad psíquica de un sujeto induce las formaciones y procesos de la realidad psíquica de otros sujetos. He aquí una relación de mutua constitución entre el sujeto y los otros.

[1] Freud utiliza el concepto de *realidad psíquica* para "caracterizar el estatuto del deseo y los fantasmas inconscientes con respecto a la realidad material. Los procesos inconscientes son constitutivos de una realidad cuya coherencia interna puede hallarse en oposición a la realidad exterior" (Fedida, 1979:148).

Pero ¿quién es el otro? Esta pregunta admite una doble respuesta pues existe un "otro" (con "o" minúscula) y Otro (con "O" mayúscula), que aunque están vinculados no son lo mismo: El *otro* no es precisamente una persona (recuérdese que sólo existen sujetos), "sino un lugar organizado en forma de red" (Clément, 1974:106). La identidad del sujeto depende del reconocimiento del otro, otro que también es sujeto, que ocupa un lugar en la estructura y desde ese lugar reconoce al primero. "El otro (padre, madre o quien sea) es el que mediatiza un reconocimiento que emana de una red de relaciones simbólicas que asigna los lugares de uno (el que pide) y de otro (el que otorga ese reconocimiento)" (Lacan en Braunstein, 1980:114). La red de relaciones simbólicas es el *Otro* (con "O" mayúscula), que constituye el orden de la cultura y la sociedad, orden simbólico que asigna lugares para el sujeto y los otros (que también son sujetos). El sujeto no puede otorgarse una identidad por sí mismo.

> Requiere de un reconocimiento que sólo del Otro [red simbólica] puede provenir. La representación del individuo se constituye fuera de sí, en un espacio virtual que es el de la mirada del otro [... componente 'individualizado' de la cultura, sujeto-soporte de la red simbólica] y por identificación con ese otro (puesto que el sujeto se ve a sí mismo desde el ojo ajeno). Pudiendo enunciar: 'yo soy lo que tú miras y reconoces como siendo yo'[...] (Braunstein, 1980:114).

La subjetividad se construye en la relación con el otro (el semejante) y con el Otro (orden simbólico, legado de la cultura)[2]. En este sentido, la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien el *sujeto* mismo *es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación*. En esto estamos de acuerdo con Lilia Esther Vargas:

> Para pensar en el sujeto y la subjetividad, y a manera de hipótesis, me parece que resulta más fecundo invertir los términos. Es decir, pensar no en la subjetividad del sujeto sino en el sujeto de la subjetividad. En que la cultura se recrea a sí misma en cada sujeto y cada sujeto da cuenta de ella, en que las subjetividades colectivas proponen los ejes a partir de los cuales cada sujeto se construye desde la inscripción de lo simbólico, desde una matriz de significaciones sociales. En una subjetividad que está antes y más allá de cada sujeto y de la cual cada sujeto es cristalización, producto –siempre inacabado- de factores producentes, de múltiples ejes de subjetivación (Vargas en Jaidar, 1998:63).

[2] "Ahora bien, ese legado cultural no es una totalidad, es un recorte que privilegia ciertos aspectos. El semejante es el vehículo de ese recorte del legado cultural [...]" (Colin, 1998:137-138).

La *subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto* (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, etcétera; *que van conformando la realidad psíquica* (Freud, Kaës) y constituyen al sujeto *dentro de un orden cultural simbólico* sumamente complejo. Caracterizado por un campo de saber y una serie de dispositivos[3] de ejercicio del poder que encarnan en instituciones, normas, leyes, discursos que modelan a los sujetos, regulan sus prácticas y establecen las formas según las cuales han de reconocerse a sí mismos (Foucault, 1988) y dotarse de una identidad, a partir de la cual se imaginan como "personas" y dan sentido a su existencia.

Por lo regular la subjetividad es concebida como lo interior del sujeto, diferente del afuera (a lo que se considera objetivo). Sin embargo, siguiendo a Lacan, tendríamos que sostener que en realidad no existe tal dicotomía: interioridad y exterioridad no están separadas

[3] Para Foucault un dispositivo "es un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho [..] El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos" (Foucault, 1983:184). Las relaciones sociales se institucionalizan se codifican (se norman y transforman) a través de dispositivos. Los dispositivos son formaciones que constituyen objetos y sujetos entramados por discursos, que vehiculizan saberes e inducen acciones, relaciones de poder, que son fuerzas en lucha y contradicción (Anzaldúa, 1998: 2-7).

radicalmente, sino que hay una suerte de continuidad como en una banda de moebius donde el exterior se convierte en interior y el interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior.

Al respecto Foucault usa otra metáfora: el interior, la subjetividad, sería como el *pliegue del afuera*: "Un afuera más lejano de todo exterior 'se tuerce', 'se pliega', 'se dobla', en un adentro más profundo que todo interior, y [...] hace posible la relación derivada del interior con el exterior" (Deleuze, 1987:129). La subjetividad vendría a ser una función derivada del afuera bajo la condición de pliegue. La subjetivación es ese movimiento de pliegue del afuera hacia adentro en el que el individuo se constituye y se reconoce sujeto. Pero a la vez este pliegue es lo que permite al afuera "hacer carne", "objetivarse", "mostrarse", "revelarse".

Esos pliegues ocultos de la sociedad son la subjetividad de los sujetos, donde el afuera se conecta con el deseo, con el lugar de sujeto, con el inconsciente, con ese entramado de atravesamientos que configuran a los sujetos.

Siguiendo con esta metáfora de Foucault podemos decir que la subjetividad aparece en acto, en el momento del pliegue del afuera, es decir, momento en el que el saber y el poder se "pliegan", "se doblan", "dejan marca" en un sujeto. La subjetividad aparece en el acto del discurso que articula, anuda, distribuye, revela saber y poder.

> La subjetividad no es algo preexistente,
> sino que se hace en el acto discursivo,

> en una narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado, presente y futuro en el aquí y ahora de la palabra, en las narrativas de los otros [...] el tiempo de la subjetividad es el tiempo narrado, es significación reversible, resignificación. [...] la realidad no está 'ahí afuera' idéntica a sí misma y ofreciéndose inmutable ante nuestra actividad cognitiva, ya que modificamos la realidad material al observarla [la subjetivamos] y por ello sólo tenemos acceso a una realidad observada [subjetiva, subjetivada]; el lenguaje no representa la realidad sino que la construye, es decir, al nombrarla, no sólo la nombramos sino la erigimos, la convocamos a ser parte del lenguaje y por ello sólo tenemos acceso a una realidad significada; el conocimiento es la construcción de sistemas discursivos sobre la realidad observada y al conocer nos implicamos desde múltiples determinaciones, transformamos la realidad y nos transformamos (Vargas, 1998:64-65).

Bajo estas concepciones tenemos que admitir que *los procesos de subjetivación* que constituyen al sujeto son *transubjetivos* (en tanto que están más allá de cada sujeto son efecto del afuera de las estructuras que hacen carne en el sujeto) y que además se conforman y ordenan a partir de la relación con los otros, es decir, de los *vínculos intersubjetivos*.

2
SOBRE LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

"El sujeto... ha llegado a la existencia en un mundo
ya cargado de signos de deseo y de deseos de
signos que él debería venir a encarnar con
su existencia y con su cuerpo que está
desde un principio consagrado a esos
deseos y a esos signosque le han
precedido y lo han marcado"
Néstor A. Braunstein

Hemos sostenido que la subjetividad se conforma a partir de los procesos que constituyen y moldean al sujeto, revisemos ahora, aunque sea de manera breve, algunos elementos que se juegan en esta constitución; en especial nos referimos al papel del lenguaje, las identificaciones y el saber.

Los sujetos son constituidos socialmente, en principio, a partir de la familia y gracias al lenguaje, estructuras que les preexisten. Los sujetos serán sujetos hablados:

> A través de él hablará una lengua, la de su familia, la que es ya inevitablemente portadora (a través de la madre y su ineludible y necesaria violencia simbólica) de las significantes imaginarias sociales correspondientes a una sociedad (Perrés, 1998:96).

Desde que el niño nace ya le preexisten una serie de saberes, de mitos, de creencias, de costumbres en las que él se inserta; saberes cuya transmisión, a partir fundamentalmente del lenguaje, genera en él representaciones de sus experiencias interpretaciones de cómo deben ser las cosas y cómo establecer formas de relación con los otros. Saberes que interioriza a través de la identificación y constituyen su propia identidad, dirigiendo sus pensamientos y conductas; formas esenciales de ejercicio del poder (Foucault, 1998). El sujeto está sometido en su proceso de constitución y después en el de su formación o "modelamiento" a una temporalidad múltiple, a la diversidad de experiencias y afectos que lo hacen resignificar y guardar una relación con los saberes pasados, presentes y futuros (ideales, deseos) que le son propuestos imbricadamente gracias al lenguaje.

> La formación parece [...], objetiva en cuanto a que tiene una duración, un momento definido susceptible de ubicarse en el tiempo, pero las acciones de la formación se instalan en uno subjetivo, tiempo sin tiempo, en el que el pasado se vive tan fresco como el momento

> actual, o el presente se convierte en pasado bajo el influjo del proyecto construido (Reyes, 1993:5).

El lenguaje y la constitución del sujeto

Es necesario considerar al lenguaje bajo dos acepciones: como estructura y como función. El lenguaje como estructura preexiste a una recién nacido, se encarna en los otros que lo soportan y lo reproducen, otros que tendrán un representante (facilitador y mediador): la madre[4]. El bebé a su vez ocupa un lugar en la estructura social, ésta determinará las necesidades, deseos, actitudes, opiniones que el nuevo integrante debe asumir, sólo así asegurará un lugar en ella.

> La dependencia absoluta del pequeño hombre es una dependencia con respecto al Otro. Debe demandar, y este es el origen de la omnipotencia de los significantes maternos. En la demanda, lo buscado ya no es más el objeto de la necesidad, sino el amor. Ahora bien, cuanto más se repite la demanda de amor tanto más abre ella una pregunta: la del deseo del Otro (Chemama, 1995:425).

[4] Es considerado aquí el sentido lacaniano de *La Madre* como función, y mas que como sujeto o unidad biológica debe pensarse en la instancia que opera los cuidados del recién llegado a la vida.

Esa dependencia del bebé con la madre fortalece los lazos efectivos que se verán determinados por la dinámica familiar impactada a su vez por la estructura social en la que está inserta y que obliga a la madre a seguir unas leyes:

> Hijo del hombre, que, en y tanto significante, está sometido a la determinación de las leyes de la cultura: 'no cohabitarás con tu madre', pero también para ésta: 'no reintegrarás tu producto'. Una doble prohibición que consagra al hijo a la separación ... de sí mismo en tanto que él es lo dado al Otro (Braunstein, 1980:105).

Ley universal, según reconoce Lévi-Strauss en sus *Estructuras elementales del parentesco* (1967); Ley de prohibición del incesto, que determinará y a la cual se articulará el deseo materno, del que el niño tendrá noticia por suerte de su ausencia. La madre ausente hace falta, está en falta, comete falta en el niño. Pero ¿qué es lo que la hace ausentarse? Esta pregunta lo lleva a la movilidad, a la búsqueda, a una constante tendencia por saber del deseo de su madre, por explicar su ausencia, por darle sentido.

Esa ausencia exigirá al niño la simbolización pues aquello que le hace falta deberá ser nombrado, representado a través de la palabra. Demandará que la madre se presente, en ello radica el éxito de la cultura. Con el acceso a la simbolización y, por lo tanto, a la representación de lo ausente, el niño accederá al lenguaje como *función* que le permite nombrar, representar, articular, interpretar, conocer, significar. La falta inaugura el deseo:

> El *deseo* [...] *es un efecto del lenguaje* [estructura]. El deseo no es la necesidad; no busca la satisfacción sino el reconocimiento. Las necesidades del gran prematuro que es todo niño al nacer no encontrarán su satisfacción sino a través del saber de la madre. Este no es un instinto. Es un saber hecho de significantes de la lengua materna y de la cultura (Chemama, 1995:425) [Las cursivas son nuestras].

Se trata de una ausencia que hace vacío, que pone al bebé en falta, y que lo condenará a la búsqueda constante de su "objeto perdido", a la repetición incansable de una demanda de amor a los otros, demanda que se pierde en la interpretación, por su multivocidad y porque nunca existirá una transmisión íntegra de lo que se quiere, porque lo que se demanda se ha extraviado en los infiernos del inconsciente, del que se tiene noticias sólo intermitentemente, a través del lenguaje [función], de su equívoco, de sus inconsistencias, que no aseguran transmisión sin pérdida y sin transformación en el intento de comunicar a otros lo que se quiere. Así, se trata de una demanda que no encuentra respuesta, dados los tiempos de sus congéneres (tiempos subjetivos atravesados por sus propias demandas, por sus propios deseos, por sus propios imaginarios). Se pone de relieve la represión que funda la distinción de los sistemas y que "...es un hecho de lenguaje, siendo lo reprimido aquello que el sujeto no puede integrar de su historia, hace representar y aspira a ser reconocido por el otro" (Braunstein, 1980:108).

Acaso la ausencia es la que obliga a producir teorías[5] que permitan al pequeño sujeto no sólo diferenciarse de su madre sino explicarse su condición, hecho que inaugura su pensamiento lógico y lo obliga a articular la función del lenguaje, con lo que hará saber a los otros como propio: "yo ya puedo...", "yo ya sé...", etcétera. Al respecto escriben Ducrot y Todorov:

> Las principales categorías de palabras corresponden a los momentos fundamentales del pensamiento lógico. Puesto que el juicio consiste en atribuir una propiedad (predicado) a una cosa, las lenguas tienen palabras para designar las cosas (sustantivos), para designar las propiedades (adjetivos) y para designar el acto mismo de atribución (el verbo ser; los demás verbos representan, según Port-Royal, una amalgama del verbo ser y de un adjetivo: 'El sol resplandece' = 'El sol es resplandeciente') (1974:18-19).

Entre las teorías infantiles y lo real se establece un abismo, atravesado por el afecto primario, éste llevará al niño a la identificación que mediará la comunicación con los otros.

El niño, que percibe prohibida a la madre, también se sabe diferente de ella; la continuidad entre ambos se pierde, ésta pérdida lo hace hablar. Así, la lengua

[5] Jiménez Silva reconocerá que las representaciones no deben ser consideradas como imágenes u opiniones, sino como teorías colectivas destinadas a la interpretación y formación de la realidad (1997:80).

"...primitivamente destinada a representar el pensamiento lógico, está puesta al servicio de las pasiones" (Ducrot y Todorov, 1974:19), en el mismo sentido Jiménez Silva escribe:

> El pensamiento cuyo anhelo es establecer la identidad entre la cosa percibida y el objeto-representado, existe siempre y cuando tal identidad no se logre. Mientras haya diferencia, hay pensamiento. Ahora bien, si la diferenciación en cuestión es la existente entre representación y percepción, podemos decir ... la representación-deseo es condición de pensar (1997:69).

Es justamente la ausencia de la madre la que le permite representar al niño, acceder al orden significante; los juegos de ausencia-presencia que el niño realiza con otros son un intento de conquistar el retorno, hecho que lo obliga a nombrar lo que se ha ausentado, a articular infinitamente y a quedar atrapado en la estructura del lenguaje, a la que reconoce Deleuze, como "una combinatoria de elementos formales que no tienen ellos mismos ni forma, ni significación, ni realidad empírica, ni inteligibilidad detrás de la apariencia" (Deleuze en Morales, 1990:30). La significación y el sujeto aparecerán en la cadena discursiva como un resto.

Ahora bien, es necesario diferenciar al lenguaje de la comunicación y ello nos lleva a diferenciar al sujeto de otras especies de vida que coexisten con él. Las formas de comunicación de las hormigas, las abejas,

las aves, no pueden considerarse lingüísticas, dado que en ellas no cabe el equívoco, el lapsus, el malentendido, y por lo tanto no dan cuenta de un deseo, sino de su naturaleza. Las parvadas de patos que emigran en invierno hacia otro hábitat no se rebelan, ni se anticipan, ni deliberan para tomar una decisión de lo que es mejor hacer, están al azar de las condiciones de los lugares donde emigran. Las hormigas responden a la señal de alguna compañera que tras encontrar un manjar avisa a las demás, las abejas defienden a la reina con sus vidas, sin protestar, sin renegar y sin oposición, ellas responden a su naturaleza. La diferencia entre comunicación y lenguaje radica en la represión que es condición de la representación y da origen al lenguaje (función) y que surge como un compromiso entre un *yo* consciente y un recuerdo traumático: la ausencia, la falta del Otro (Jiménez, 1997:64).

De esta manera cuando se habla de que la constitución del sujeto es gracias al lenguaje se alude a la dimensión social (lenguaje como estructura) e intrasubjetiva (lenguaje como función). Es decir, a la exterioridad de las condiciones que prevalecen en el contexto y a la interioridad del sujeto, a la universalidad y a la singularidad al mismo tiempo. Foucault se refiere al lenguaje como una cosa misteriosa cerrada en sí misma:

> ... que se mezcla aquí y allá con las figuras del mundo y se enreda en ellas; tanto y tan bien que todas juntas, forman una red de marcas en la que cada una puede

> desempeñar y desempeña un efecto, en relación con todas las demás, el papel de contenido o de signo, de secreto o de indicio (1996:42)

Ahora bien, para Lacan, el sujeto es un efecto del significante pero habrá que pensar que también la condición para que el significante exista. Por ejemplo: gracias al lenguaje, vínculo social, se puede llamar Carlos Dorantes a alguna persona, pero para ello debió o debe existir él aun cuando sea sólo en el deseo de otros, de otra forma no puede "exteriorizarse", manifestarse algo sobre él, por ello el sujeto y el lenguaje existen en una dialéctica, en una lógica inseparable. La exterioridad y la interioridad de un sujeto coexisten en la sola expresión de significantes que intentan dar cuenta de él. De esta manera se entiende que el lenguaje es condición de existencia para el inconsciente del sujeto y a su vez, éste le da materialidad (al lenguaje) a través de su discurso (Braunstein, 1980:108).

Antes de que el sujeto pueda hablar, existe su propia "exterioridad" en el deseo de los padres, en lo que de él se espera y una vez que él está presente, o incluso aún cuando no esté, existe en la palabra de quienes lo anteceden. De esta forma él es condición del significante, en ello reside la dialéctica del significante, la "interioridad" de un sujeto comienza con la "exterioridad" del mismo, en el deseo manifiesto de los otros que lo vehiculizan, lo nombran a través de su discurso. Esta exterioridad e interioridad es representada a través de la *banda de moebius* (como ya hemos

mencionado en el primer apartado), pues grafica cómo éstas son parte del mismo movimiento de articulación. Lo que es representado está determinado por aquello que se busca y, aunque nunca es posible nombrarlo, emerge en la inconsistencia del discurso; en el *lapsus*, en el olvido, en el equívoco o en la formación discursiva, producto de una época. El discurso es la repetición constante de una demanda de amor:

> ...esta repetitividad del acto de habla, que hace que los enunciados 'sean raros', tiene una fuerte articulación con las relaciones de poder en una sociedad dada, ya que esa repetición, opera sobre nuestras conductas y éstas nos articulan en un Orden que nos es inmanente y a la vez nos trasciende (Murillo, 1997:100).

La realidad es entonces fabricada en el intersticio de estas dos dimensiones del lenguaje, las concepciones que se construyen sobre ella responden al consenso social, pero también a la problemática del objeto perdido, ello subyace a toda cultura, a todo grupo, a todo sujeto: "... la concepción de realidad se basa en una convención social cuyos límites son los límites del lenguaje" (Jiménez, 1997:73).

Cabe mencionar que Freud concibe a la representación como el resultado de un complejo trabajo asociativo donde se entraman percepciones heterogéneas (visuales, acústicas, kinestésicas) que se asocian y que no sólo se suman. "La representación es entonces más que lo percibido de la cosa..." (Jiménez, 1997:62), donde la percepción considerada generalmente como algo objetivo y

natural es una construcción social resultado de un proceso que se inicia desde antes del nacimiento, con el deseo de los padres.

Freud plantea la existencia de dos tipos de representaciones "de palabra y de objeto" (Jiménez, 1997:62), ellas hacen un trabajo de retranscripción permanente, la repetición de una demanda que, al no lograr simbolización, devendrá en síntoma. Las representaciones operan como mediaciones entre el sujeto y las cosas del mundo, la representación palabra es el medio que pretende encontrar el objeto perdido, por eso "...la actividad psíquica se vuelca precisamente hacia la otredad, movimiento que sólo puede realizarse por el rodeo del pensamiento y las representaciones-palabra" (Jiménez, 1997:73). Se entiende así que la actividad psíquica de las representaciones lleva la huella de otro (la madre) que se diseminará en las relaciones futuras del sujeto. Ello nos coloca en el concepto de la identificación. Que necesariamente nos hará trastocar la otredad.

Identificación

La identificación juega un papel importante tanto en la constitución como en la formación de los sujetos, ambos procesos conformados en el registro de lo imaginario. El sujeto se constituye alienadamente en una imagen con la que se identifica, en ella percibe la ilusión de su cuerpo unificado, pero separado de la madre. La imagen así, testifica la unidad pero también la diferencia entre lo propio

2894689

y lo otro. Ello da paso al deseo y a la fantasía respecto a él. El deseo de la madre que hace falta en el bebé lo obliga a desear, constituye su deseo. Es esto lo que constituye a todo sujeto y en adelante, para el psicoanálisis, se será siempre sujeto de deseo.

La formación por su parte, es un complejo de identificaciones que en última instancia resignificarán la diferencia en cada experiencia de relación con los otros, en cada ausencia, en cada saber nuevo que dé cuenta de esa diferencia. Es decir, este complejo no es acabado, sino que forma parte de un proceso continuo que no termina sino hasta con la muerte[6]. La formación así es una continua resignificación de los saberes y las teorías sobre las experiencias infantiles, que ponen de relieve diferencias, ausencias, separaciones que exigen de reconocimiento, nombre, elaboración, interpretación y construcción de conocimientos.

Desde esta perspectiva la identificación juega un papel importante tanto en la constitución del sujeto como en la formación de los sujetos de una sociedad, pues es ella el mecanismo que permite el reconocimiento de la otredad y la transmisión de lo social. En otras palabras, la identificación es un mecanismo fundamental cuyo origen se encuentra en lo que Jacques Lacan denominó *Estadio del Espejo* que, de manera simple, puede resumirse en tres fases:

En la primera, el pequeño infante reconoce su imagen en el espejo como si fuera otro, busca

[6] Helt Morales afirma que "El complejo permite la relación entre lo individual y lo social, dando fundamento a una realidad psíquica estructurada en relación estrecha con las relaciones sociales" (1990:87).

su espalda, le sonríe, lo saluda, grita de júbilo. Lo ve en unidad y no puede advertir a su propio cuerpo de esa manera (unificado) por eso lo supone otro.

En la segunda, reconoce que lo que tiene enfrente, no es otro, es sólo una imagen, integrada y, por lo tanto, también le parece ajena, pues en nada se parece a su cuerpo fragmentado, atrapado en la inmadurez.

En la tercera, el niño reconoce que la imagen del espejo es la suya y además anticipa su madurez al verla integrada como unidad y reconocida por un tercero. Este tercero, le permite significar al bebé su imagen acompañada de adjetivos múltiples, pero sobre todo permite al niño reconocerse alienadamente en una imagen.

Así, el niño se reconoce *yo* en una imagen soportada y construida en las significaciones imaginarias a partir de otro. Este *yo* es lo que lo representará ante los demás y ante sí mismo como si fuera su ser, al reconocerse *yo*, realmente se desconoce, pues llamar *yo* a una imagen, es un engaño, dado que él es mucho más que la imagen en la que se reconoce. Pero con este reconocimiento de su imagen (unidad integrada y perfecta que se anticipa a su crecimiento) se logran, como hemos dicho, dos cosas: la identidad como parte de una especie, pero también la diferencia respecto al otro.

> La formación de este Yo narcisista, de esta representación libidinalmente cargada, es el resultado de una integración de lo real del cuerpo con lo simbólico de una

> asignación de ser y una designación del ser que otros, que el Otro, hace (Braunstein, 1980: 113).

Esta fase según Lacan inaugura las posteriores identificaciones y significaciones a través de las que interiorizará ideales, objetos o fragmentos de objeto, que otorgarán sentido a la existencia de cualquier sujeto. Así, la función materna en un inicio, y más tarde los otros, operan como soporte de las significaciones hacia nuevos objetos de identificación. Al respecto Lacan escribe:

> Desde un comienzo, la tendencia por la cual el sujeto restaura la unidad perdida de sí mismo surge en el centro de la conciencia. Ella constituye la fuente de energía de su progreso mental, progreso cuya estructura se encuentra determinada por el predominio de las funciones visuales. La busqueda de su unidad afectiva da lugar en el sujeto a las formas en las que se representa su identidad y la forma más primitiva de ella está constituida en esta fase por la imagen especular. Lo que el sujeto saluda en ella es el triunfo de la tendencia salvadora (1936:39).

El sujeto se constituye deseante y la sociedad lo forma, mediando su deseo, reprimiendo sus pulsiones; represión obligada para accesarse al orden simbólico de la cultura. De esta manera el término formación se

refiere a una suerte de "modelamiento" del sujeto en función de una serie de expectativas sociales, institucionales y personales, donde el sujeto en formación resignifica y asume de manera muy singular estas expectativas, a partir de factores subjetivos: deseos, fantasías, que marcan la manera en que se significa en ese mundo de exigencias construido por otros, de cómo se unifica y cobra identidad.

La constitución de la identidad a su vez que confirma la separación definitiva e irreversible respecto del cuerpo y el ser de la madre se resignifica en cada relación que sostiene con sus pares, maestros e ideales, en los cuales fantasea o ensueña un retorno, si bien no inmediato, dado que los límites son cada vez más precisos y definidos con otros. Otros con los que se identifica y se vuelve a dejar engañar, en la medida en que le confieren una significación, una imagen que lo salva de la dispersión; una representación que le promete una verdad: el reconocimiento permanente de los otros, por eso se siente cautivado por ellos; la relación educativa así, resulta ser una puesta en práctica de las representaciones atravesadas por el afecto:

> Tales representaciones están configuradas por rasgos y cualidades altamente valorizadas y reconocidas a manera de verdaderos emblemas identificatorios que se supone, demanda y exige, deben caracterizar a todo profesor, pues parece que la sociedad necesita la confirmación del modelo de hombre que espera (Zúñiga, 1990:48).

La formación del sujeto comienza en su exterioridad pero, a su vez, el deseo inconsciente halla expresión, se realiza en actos, elecciones, proyecciones, prácticas, discursos donde se resignifica esa exterioridad; es decir, se interpreta, se elabora, se subjetiva y eso es también parte de la formación. Las realizaciones de deseo se reconocen como formaciones del inconsciente, vehículos de la repetición de una demanda de amor y/o de reconocimiento que encuentra posibilidad en el discurso donde poder y deseo entretejen una cantidad infinita de constelaciones que permiten al sujeto existencia, incluso ahí donde pareciera que es presa de la opresión y la humillación.

Entonces, cuando hablamos de formación no sólo hacemos referencia a los procesos cognoscitivos que operan en la transmisión de información, construcción de conocimientos y evolución o desarrollo de pensamientos. Nos referimos a la interpretación que el alumno hace de todos ellos y de las significaciones imaginarias que genera la información, los estilos, los discursos, las prácticas que le son acercadas a través de sus maestros. Así, la formación es un proceso que permite elaborar significando valores, ideales, fantasías, etcétera, soportados por el entorno social del estudiante. Se refiere a la formación del sentido de la propia existencia, producto de la relación con otros donde necesariamente hay identificación. Ahora bien, la identificación desde un principio opera a través de imagenes; mas que con cosas reales, se efectúa con las significaciones que otros otorgan a las imágenes y los discursos al alcance del sujeto. De esta manera, toda

relación y, en especial, la relación pedagógica será *lugar de identificaciones secundarias* (Zúñiga, 1990:50).

Si bien la formación es un proceso que tiene que ver con la exterioridad de sí, una formación del inconsciente puede estar representada por las personas con las que elegimos trabajar, los lugares en los que decidimos incorporarnos, los saberes que construimos. Los estilos y las relaciones que establecemos con los otros, son productos, son formaciones transaccionales del inconsciente. En diversas ocasiones Freud reconoció al síntoma como una formación del inconsciente y con esa categoría se refería al sueño, al acto fallido, al chiste, a la producción literaria y científica, entre otras. Todas ellas son socialmente aceptadas y el deseo inconsciente encuentra en ellas lugares para realizarse.

Tenemos entonces dos posibilidades de entender la formación: Una como un proceso privilegiado de identificaciones que conforman al sujeto y otra como un proceso que privilegia la elaboración y la realización de deseos inconscientes lo cual da paso a la representación y a la interpretación del mundo así como a un estilo de relación con los otros y lo otro en ese mundo.

La formación es un complejo de identificaciones que depende de una red de relaciones complejas en las que el sujeto toma lugar frente a un saber transmitido generacional, familiar y/o institucionalmente, a través de las experiencias, los discursos y las relaciones que lo obligan a una cierta posición subjetiva. Es decir, el sujeto estructura y significa discontinuamente su

posición subjetiva que, en última instancia, se caracteriza por la posición del sujeto frente a su propio deseo.

El orden del deseo en la constitución y formación del sujeto es fundamental, pues gracias a aquel el sujeto aprende a saber sobre las relaciones con los otros y consigo mismo, a su vez va transformando su posición en el discurso que lo reconoce y que habla de él en su inconsistencia más que en el orden, en la falla más que en la perfección, en lo no dicho más que en lo expresado.

Hemos dicho que la preexistencia del orden simbólico en el sujeto se concretiza en el lenguaje (como vínculo social) más específicamente en discurso, que lleva a cierta posición subjetiva frente a su deseo pues para que el sujeto esté en posibilidades de la simbolización requiere siempre como condición la ausencia materna ya que para existir, el niño hace uso del lenguaje nombrando la ausencia. Así, pronunciar, hablar, designar, pedir, son enunciaciones de la falta, móvil del deseo, ello cursa en un complejo de relaciones a las que llamamos *Edipo*, que obliga a una constelación particular de objetos y afectos donde la identificación juega un papel importante.

Si bien no podemos establecer un orden de prelación de objetos con los cuales se identifica el niño, ciertamente en un principio las identificaciones son con imágenes, con afectos, con personas y, más tarde, con los saberes que sostienen o soportan los discursos. A todas estas identificaciones les subyace la mirada sea la materna o la de cualquier otro; mirada que se

resignificará en cada relación que el sujeto sostenga y donde se evoque el afecto primario. Algunos psicoanalistas (Menard, Kristeva, Oury, Stein, Taillander, 1988:204) distinguen entre identificación primaria y secundaria, identificación histérica, identificación simbólica, al margen de las que en otros ámbitos y contextos suelen solicitar las instituciones y que no son sino un significante incapaz de representar lo que es un sujeto.

Asimismo es necesario decir, que el sujeto va identificándose de diferentes formas con aquello que le significa. Por ejemplo, los otros pueden ser un modelo para el niño, como el maestro, la madre, el padre, los tíos, los abuelos, los vecinos, o un modelo a criticar, encontrándolos en falta. Así por ejemplo, en la institución universitaria la demanda de saberes seguros hacen al alumno admirar a quien sabe hacer y, por otra parte, el que sabe, suele ser el teórico inalcanzable al que poco se le entiende; se identifica así con los discursos que lo reconocen a él, que le dan un lugar donde puede ser reconocido. Su identificación es imaginaria, y procura dar gusto al maestro, con lo que él imagina que quiere.

Así la pregunta, formulada en los primeros años de vida, ¿qué quiere mi mamá de mí?, según algunos clínicos que teorizan sobre la educación, subyace en la experiencia escolar y se desplaza en uno y otros significantes ¿qué quieren los maestros de mí?, ¿que quieren que yo haga para pasar la escuela?, ¿qué me imagino que la maestra o el maestro quiere de mí, para que yo pueda ser reconocido en ese lugar que ocupa su saber?

> Sobre esa matriz simbólica de la imagen se van a apuntalar todas las miradas de los otros a través de las cuales nos regresa el mensaje de quiénes somos. ¿Quién soy yo para el otro?, ¿qué significo para él?, son preguntas que se repetirán a lo largo de nuestra existencia '¿Cómo me miran mis padres?' Es una pregunta que desplaza a otra: '¿Qué quieren de mí? ' '¿Qué quieren que yo sea?' (Colin, 1998:146).

La particularidad de cada sujeto queda sofocada en los dispositivos que conforman o logran homogeneidad en discursos de maestros, libros, experiencias de aprendizaje, mensajes masivos, normas institucionales, etcétera. Los dispositivos estratégicamente van formando una red que coacciona, legitima y asegura determinadas formaciones desautorizando otras. Esto nos llevó, en la investigación *Psicoanálisis y Formación Profesional* a desarrollar los círculos de ética[7] que son espacios donde se pretende rescatar la subjetividad, las diferencias, las particularidades

[7] Los *círculos* son un dispositivo construido como un recurso metodológico para el trabajo de investigación de campo. El propósito es permitir la producción de discursos a partir de ejes temáticos pretexto de análisis. El grupo aquí es un soporte de sus integrantes que les permite hablar, donde hay espacio para la verdad de cada uno: sea en su discurso latente, sea como metáfora, sea expresado en saberes organizados, etcétera.

Partimos de la noción ultima de ética de Michel Foucault que apunta al cultivo de sí, a la inquietud de sí, a la reflexión sobre la propia vida y condición humana, que permita a la par concientizar al sujeto de su posición social y subjetiva, permitiendo la transformación de sus pensamientos y posiciones. En este sentido, de lo que se trata es de

de los sujetos en formación permitiéndoles un reconocimiento de sí, una reflexión sobre su propia vida.

La identidad profesional es un complejo de identificaciones imaginarias con discursos donde se ensamblan fantasías, objetos, relaciones. Ensamble que otorga sentido al rol y a los encargos sociales que se asumen o que se van a desempeñar. La imaginación así se pone en marcha, pues ante objetos, imágenes, representaciones que coexisten en el inconsciente desarticulados y sin lógica aparente, ella opera un esfuerzo de sentido que logra a partir de la palabra, dando orden y continuidad a lo que no lo tiene. Se establecen identificaciones con deseos creados, promovidos por otros (que logran el control y la manipulación de colectividades), juegos de lenguaje, discursos prefabricados cuyo lazo simbólico con el sujeto es endeble pero que prometen una significación y una coherencia (producción imaginaria) destinada a la asunción, a la *con-fusión* con los ideales de otros, a la homogeneidad o a la masificación es decir, a la parálisis de la propia creatividad.

enfrentar la verdad que los otros han pretendido para uno mismo y de permitirles comprender sus verdades, tomando postura sobre ellas: Asumir, o criticar y construir nuevas pero no sin prever las implicaciones que ello trae.

Una particularidad de estos círculos es que en ellos pueden surgir diversos temas de interés y es posible trabajar con lo que los participantes están dispuestos a compartir. En ellos no hay interpretación psicoanalítica, no obstante otras técnicas como el silencio y la libre asociación, son puestas al servicio del círculo. La participación del coordinador es simplemente la de ser un pretexto para la producción discursiva. Su función es cumplida a través de los apoyos técnicos devenidos del psicodrama, sociodrama, la expresión artística, las técnicas grupales e incluso de sus propias interpretaciones sobre un texto previamente leído.

El saber

Las referencias al saber pueden encontrarse desde épocas muy antiguas, un ejemplo de ello lo tenemos en el libro del génesis, donde el saber aparece en relación con una prohibición. El Ser Supremo permite a Eva y Adán comer de todos los frutos del jardín del Edén, menos de uno, ese era el del saber, el árbol del bien y el mal, aquí se evoca una diferencia fundamental pero además prohibida.

Las prácticas filosóficas de los griegos ponían en juego saberes diversos, pero no se cuestionaban sobre el motor que los creaba; así invocaban a las musas a quienes concebían como fuente de inspiración para crear sus discursos pero no pensaban en el origen del saber.

En el siglo XVIII, se enfatiza sobre la diferencia entre saber y conocimiento, este era entendido desde los linderos del estudio y la especulación donde el saber designaría un conjunto de cosas afirmadas en una realidad social y profesional; quedando así el saber bajo el dominio de lo práctico; y el conocimiento bajo el dominio de la filosofía.

La cuestión del saber transita suspendida por diferentes siglos y es en el siglo XX que cobra importancia en la ciencia. Así tenemos sus referencias más importantes en el ámbito del psicoanálisis con Sigmund Freud, quien se refiere al saber en sus *Tres ensayos sobre la sexualidad* (1905) y *Un recuerdo de Leonardo da Vinci* (1910), hecho que le mereció muchas críticas de contemporáneos y posteriores, pues él relacionaba el saber con la sexualidad. Ponía de

relieve que el pequeño niño teorizaba, explicaba, interrogaba, demandaba en torno a un saber sexual, por lo que fue acusado de pansexualista.

Freud pone de relieve la relación que tiene el saber con las teorías sexuales infantiles que surgen como intentos de significar retroactivamente el propio nacimiento, de tal manera que el saber se produce frente a otro, emerge el deseo de saber y pone en marcha todos los recursos de un niño para dar respuesta a la pregunta ¿de dónde viene el otro? El otro que le hace saber diferente.

Bourdieu en 1960 retomará la problemática (con relación a la violencia simbólica) dirá que el saber es un intento por aprender la realidad. Otros otorgarán importancia al juego como un acto serio a partir del cual se construyen los saberes sobre la realidad.

Foucault, en *Las palabras y las cosas* (1966), hace una magistral interpretación sobre los saberes producidos bajo la episteme de tres épocas: la preclásica, la clásica y la moderna. Ese trabajo después será completado en su *Arqueología del saber* (1969) donde vincula el saber con el discurso, y afirma que el saber no se reduce al conocimiento, sino que:

> Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva [...]: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que

> los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...]. Existen saberes que son independientes de las ciencias [...] pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Foucault, 1997:306-307).

El discurso como modo material del enunciado es la puesta en acto del lenguaje que se define a través del sistema de relaciones materiales que lo estructura y lo constituye. La práctica discursiva en la que se pone de manifiesto el saber, no es la actividad discursiva del sujeto (su hablar, su escribir), sino el conjunto de reglas a las que el sujeto está sometido desde el momento en que ocupa una posición subjetiva desde donde emite su discurso.

Todo discurso sólo se puede definir en la relación que guarda con otros discursos dentro de prácticas discursivas, obedeciendo a normas de relación y regulación. Estas prácticas discursivas permiten, más que utilizar los signos para nombrar las cosas, formar sistemáticamente los objetos de que hablan. El saber es aquello que se puede ver y se puede decir en un época determinada y que se plasma en sus discursos. Pero hay que aclarar que para Foucault el discurso no es sólo un conjunto de signos, elementos significantes que remiten a contenidos y/o representaciones, sino prácticas que forman objetos (Foucault, 1997:81) y constituyen sujetos.

El saber escolar se transmite a través de prácticas discursivas que constituyen una serie de normas que forman los objetos del saber escolar, conforman los enunciados que los denotan e instituyen las significaciones (imaginarias) de estos objetos.

El dispositivo pedagógico emplea el saber escolar para establecer aquello que será enunciable y visible por el educando y será transmitido por el educador.

Las prácticas discursivas del saber escolar instituyen lugares y campos de relaciones, en los que los sujetos se habrán de ubicar en los procesos de transmisión, apropiación e intercambio de los discursos.

El maestro funge como representante, portador y transmisor de este saber, que a su vez le da identidad, prestigio y autoridad. El maestro es un *sujeto supuesto saber*.

La autoridad que el saber le da al maestro se basa en el supuesto de que detenta la "verdad" del saber; se entiende aquí por verdad ese espacio de "captura" de las significaciones de lo enunciable y lo visible en una sociedad en un momento histórico determinado.

El saber escolar incorpora, de los discursos sociales y científicos, la versión de realidad que una sociedad determinada instituye como significación social posible. Esta característica del saber nos remite al ejercicio del poder. Saber y poder se articulan, el saber al presentarse como "única" versión de realidad posible induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enunciar como verdad. A su vez el poder ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad.

Jacky Beillerot (1996:87) afirma que hay dos fuentes del término en el pensamiento europeo: uno que conduce al discernimiento y la clasificación, que se vincula con términos como "ver", "forma" e "imagen" y el segundo tiene sus raíces en la experiencia y en la sapiencia. Foucault y Lacan teorizarán sobre la cuestión del saber de manera más profunda, en algunos desarrollos teóricos se enlazarán y en otros tomarán distancia.

Apoyándose en ellos existirán diversos intentos por abordar la cuestión del saber, en los ámbitos de la pedagogía y la psicosociología haciendo incluso sistematizaciones y tipologías, entre las que se encontrarán las de Beillerot, quien, retomando a sus contemporáneos analizará la formación desde los vértices del saber y la relación con el saber.

El tema del saber será fundamental para dar cuenta de cómo se articula el orden social con la subjetividad, pues el saber será una forma de explicar los vínculos y las experiencias con el mundo. Explicación que resignificará su sentido a partir de las costumbres, las ideas y las certezas que legitima una sociedad y a las que está expuesto el sujeto, aunque no de forma pasiva, pues la resignificación de sus representaciones implica una actividad transformadora (de elaboración de información y construcción de interpretaciones). Para Beillerot, la conquista de los saberes sería instrumento de dominación, pues a través de ellos se justifican decisiones y mecanismos de control de una sociedad. Ello convierte al pensamiento en una mercancía, y el proceso global de la producción

2894698

subsumiría toda forma de cultura, dirigiendo todo pensamiento a través de un juego contingente de representaciones que se transmiten anónimamente entre los hombres a través de sus discursos. Ello contribuye a cualquier intento de transformación, al control de todo poder imaginativo, atrapado en juegos de poder que construirán una historia efectiva (Murillo, 1997:57).

El saber se convierte en conocimiento adquirido a través del estudio y la experiencia, fundamentalmente a principios del siglo XX, donde los saberes juegan un papel importante en las relaciones de producción y las relaciones sociales, se hacen indispensables en la existencia material de los sujetos, como mercado económico a través de las profesiones y las técnicas de "saber hacer" en todas las disciplinas exigiendo, incluso a las ciencias sociales, ajustarse a esta condición.

> Nuestra sociedad se caracteriza a sí misma por la conquista de las fuerzas sociales centrífugas mediante la tecnología antes que mediante el terror, sobre la doble base de una abrumadora eficacia y un nivel de vida cada vez más alto (Murillo, 1997).

Así, los docentes se encuentran en una red contingente de saberes: los que enseñan, los pedagógicos y los que explican la formación de los sujetos (Beillerot, 1996:79), en aras de una mejor transmisión de los saberes tradicionales y científicos que prometen la entrada del alumno al ámbito del trabajo. De esta manera las ciencias de la educación conciben generalmente al

saber bajo los márgenes del procesamiento humano de información o aprendizaje, al que considerarán óptimo o no de acuerdo a una resignificación de experiencias y percepciones ajustadas a la realidad. Sin embargo, lo que está de relieve es como transmitir la experiencia humana cuando los tiempos y los espacios donde se transmiten están a distancias insólitas de la experiencia y el tiempo de nuestros estudiantes modernos.

Estas significaciones se inscriben en una temporalidad subjetiva y social, donde contienden múltiples determinaciones sociales y psicológicas, que hacen que un sujeto se interese por unas cosas y no otras, que permiten por una parte, elegir unos objetos, situaciones o personas y por la otra, producto de una solución de compromiso, acercarse a unos saberes y no otros; que le prometen cosas muy específicas, en la realidad o en la fantasía, y que lo sostiene en falta continua, pues ningún objeto del exterior se acerca a colmar el deseo del que es presa el sujeto; "El deseo de saber es un deseo fantasmático, y como tal nunca va a ser colmado" (Beillerot, 1996:91). Ahora bien, la formación se forja entre totalidad y singularidad, y está atravesada por ejercicios de poder que son posibles gracias a los saberes sociales legitimados que permiten que las conductas de los sujetos sean las que se esperan; y si bien se vean influenciadas por intereses, que resultan azarosamente en estrategias de poder distintas de las que se planearon; la singularidad, la microfísica de poder, hace posibles distintas interpretaciones que producen la realidad social.

> Sin lugar a duda, la relación con el saber es algo que se construye con respecto al sujeto, en la multiplicidad de singularidades. Sin embargo, la relación con el saber sigue una cantidad de vías principales que la sociedad en su historia y en su cultura ofrece en un momento dado (Beillerot, 1996: 112).

Es necesario mencionar aquí las relaciones entre saber y sentido. El sujeto, en aras de encontrar identidad y reconocimiento, busca un sentido a sus acciones a las que les otorga valor. Una ausencia de sentido tiene efecto sobre los aprendizajes que construye; es decir, lleva asumir saberes socialmente aceptados producto de una subjetividad y unas condiciones históricas que colocarán al sujeto en relación con otros, que fungen como representantes de la verdad y del sentido; destinándolo al desconocimiento de sí y a un lugar de reproductor. Así, los saberes pueden construir y producir sentidos de la propia vida porque se inician en la exterioridad del sujeto.

En el psicoanálisis, el saber es un tema que tiene que ver con la transferencia, concepto que merecerá abordaje específico en el capítulo nueve de este trabajo y que bastará aquí con decir que fue concebida por Freud como la actualización de un afecto, el desplazamiento de una percepción o la identificación con una persona resignificando a otra, que pertenece generalmente a la historia personal del sujeto.

La transferencia sólo puede definirse como tal en función de una demanda, la demanda de completud,

de amor, de reconocimiento. El alumno se reconoce en el discurso de su maestro cuando tiene una significación a la que buscará ajustarse, colocándose en el lugar donde imagina que su maestro lo espera.

Como se ha dicho, es necesario sostener que en la relación educativa existe el fenómeno transferencial, dado que el maestro ocupa, entre otros objetos, un lugar privilegiado, ya que su función, lo coloca en situación de continuar las relaciones de la estructura familiar. Algunos autores (Freud, Beillerot, Anzaldúa) afirman que en la relación maestro-alumno pueden establecerse vínculos transferenciales ya que el maestro está en un lugar donde cumple una función que detenta límites, legitima verdades y saberes; función que algún día fue de la familia y que continúan las instituciones a las que se enfrenta el alumno pues en ellas se encuentra reconocimiento. El sujeto construye sus representaciones sociales devenidas de creencias que, para él, detentan verdades que armonizan con su subjetividad, pues son lo esperado socialmente. Verdades que enuncian y proclaman lo que el individuo es capaz de oír, de representarse, de percibir y que al mismo tiempo son producto de una realidad colectiva que espera al nuevo agente formativo en un lugar que ratifica el alumno. El alumno así plantea a su nuevo tutor sus preguntas, sus cuestionamientos, sus críticas, su apatía o su rebeldía, hechos ante los cuales el maestro puede responder "contratransferencialmente", de acuerdo a su historia y a lo que le signifique la posición de su alumno. Ejemplo de ello lo observamos en la frecuente confusión del maestro ante la demanda de reconocimiento y/o afecto del alumno; aquel puede caer en la ilusión de considerarse

objeto de deseo o del amor del alumno creyendo que sus cualidades personales han seducido a su discípulo quien detenta una demanda de amor. Esto se entrecruza con los tiempos subjetivos del maestro, su significado de la juventud y, entre otras cosas, su paso sin freno a la madurez, por lo que puede responder equivocadamente a la demanda de amor del alumno. Cae así como sujeto supuesto saber y se convierte en el objeto que pronto será desechado, porque lo que busca el alumno no es su persona sino su saber.

Acaso esto mismo sucede con el alumno que más preocupado por darle gusto a su maestro, se contenta con repetir lo que este dice, impidiéndose él mismo caminar, explorar nuevas formas de hacer las cosas o nuevos aprendizajes. O, acaso se debe entender inversamente: el maestro emite un discurso y aun cuando esto no signifique nada para el alumno este responde a las exigencias institucionales representadas en su maestro, pero nada más.

Pero ¿qué es lo que hace que un sujeto desee saber?, ¿saber sobre qué?, ¿qué es lo que lo impulsa a esa constante tendencia de explicarse la vida? En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no hay deseo, no hay saber; existirá la repetición mecánica, la memorización, la reproducción, pero no el aprendizaje significativo.

> Todo aprendizaje está posibilitado o no por las resonancias que tenga con la actividad deseante del sujeto. Por supuesto, esto no es lo único determinante, pero sí lo más importante. Así el sujeto entra al proceso de enseñanza-aprendizaje con un saber, producto de la actividad representacional deseante, que

> va en el camino del acto educativo está ligado a representaciones sociales, y que se encontrará ahí con otro conjunto de representaciones sociales que le serán "impuestas" desde el discurso educativo. Ese encuentro dará lugar a un proceso de resignificación que será precisamente el que pondrá en juego al deseo (Jiménez, 1997:82).

Pero es necesario sostener la pregunta: *¿qué hace que los sujetos tengan o busquen unos saberes y no otros?* Ya vimos que *el deseo*, pero también *su vinculación con el poder*. Los sujetos se ven atrapados en relaciones que los ponen en contacto con otros de los cuales se diferencían dados los tiempos y los espacios que viven. Esta diferencia los hará establecer relaciones de poder, bien tendiendo a dominar o influenciar la conducta de los otros en aras del propio beneficio, bien a ser influenciados, sometidos o subordinados para obtener reconocimiento. El poder para Foucault (Dreyfus y Rabinow, 1988) es esa capacidad de dirigir o inducir conductas que conforman un entramado de fuerzas en tensión en las que el sujeto entra en contacto y se convierte en su soporte. Ese entramado de fuerzas está determinado por condiciones históricas, por las formas de organización y división del trabajo. La adquisición y la transmisión del saber son procesos atravesados por el deseo y el poder dado que están desde ya puestos en juego en toda relación disímil donde coexisten tiempo y espacio, historia y experiencia. Deseo y saber atraviesan toda relación humana aún más aquellas que convocan a la transmisión, a la cura y al gobierno.

La formación entonces puede concebirse como un juego de saberes que se retransmiten; y toda retransmisión, como hemos visto, no cursa sin malentendidos. En ella algo se escapa, aunque no eficazmente, ello se debe a la autonomía que va adquiriendo la palabra, que está a merced de la interpretación, la reinterpretación y la retransmisión. Si hubiera una transmisión íntegra no habría diferencia alguna con los antepasados, no habría noticias sobre de ellos, no habría historia. Esa transmisión es de suyo imaginaria. Imaginaria por cuanto entreteje una interpretación de lo que se escapa y se esfuerza a un sentido que no es *a priori* sino que construye su significado a partir de los fragmentos de saber, de historia y experiencia que dan continuidad, explicación y coherencia a lo vivido, es decir, producen sentido. Esto que se escapa de las relaciones con los otros, los sujetos lo interpretan, acaso surge la pregunta por lo que ocultan, acaso su pregunta es morbosa sobre las acciones y las palabras de los otros. La interpretación da pauta a la imaginación, a la creación, en un intento de crear explicaciones, signaturas, nombres a las cosas o a las personas y a las relaciones, se crean las teorías que pretenden aprehender y nombrar el mundo, aunque siempre lo hacen de manera ineficaz. No obstante, si bien hay algo que escapa a las palabras también algo queda en ellas aunque de forma impronunciable ¿será este el "objeto" de Lacan, el "texto primitivo" de Foucault, la "conciencia colectiva" de Durkheim, la "parte arcaica del ello" de Freud?

En la transmisión se juega un saber sabido y uno que no es sabido (Chauvelot, 1981:219), vale decir

que no es consciente. Empujado por una pulsión epistemofílica, el sujeto busca, imagina el orden, la verdad universal; ello es lo que ha hecho avanzar la ciencia, pues la sublimación de las pulsiones sexuales lo harán crear, imaginar, construir. En los saberes subyace una verdad en tanto que ésta es construida transgeneracional y colectivamente.

Las palabras entonces se crean por suerte de imaginación, a éste deben su polisemia y su alejamiento respecto a las cosas. Es ella la zanja donde las palabras y las cosas son irreconciliables, polisémicas, equívocas. Es la imaginación la responsable de su autonomía, de su dependencia y es ella misma la que orilla a crear ficciones que generarán nuevas realidades, pues quedan sometidas al ejercicio del poder que colocará el saber como instrumento de dominación.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se trata de la transmisión transgeneracional de un deseo que se reinterpreta toda vez que se cuestiona el *ideal del yo* heredado por la cultura, a eso se debe que las palabras que, si bien equivocadamente, aparecen en un diálogo, hablen más de lo que quieren decir. Hay una implicación, una alusión necesaria a lo real. No obstante, el saber implica la retransmisión que es fundamentalmente humana e imaginaria.

La pulsión de saber genera teorías, productoras de palabras, sostenidas por el deseo, transmiten saberes "verdaderos", determinados, sancionados históricamente; pero también utopías productoras de ficciones, tendientes al cambio y a la transformación.

El hombre está condenado a su memoria, pero también a su imaginación, a las formas en que él signifique

y resignifique las cosas, las palabras, las experiencias, los afectos. Hay una lógica inconsciente que le es propia, que subyace a su propia estructura subjetiva, y a su propio tiempo lógico inconsistente (inconsciente) producto de una contingencia de espacios y temporalidades múltiples. En los sujetos educativos se juegan distintas modalidades de representación, ellas dan cuenta de lo que se produce y determinan como se circulan y/o como se transforman, a través de diagramas de poder precisos que se gestan contingentemente; diagramas y formas legitimados institucionalmente.

Según Ma. del Pilar Jiménez la transmisión se establece por medio de las representaciones a las cuales McLuhan, considera como:

> ... el mensaje y el medio de la transmisión; son mediación e instrumento de todo campo social, de esta manera [...] la transmisión [...] es un acto que pone en juego intencionalidades políticas, ideológico-sociales, económicas, psicológicas y, por tanto, no está exento de la microfísica del poder (Foucault, 1979) de la reproducción (Bourdieu, 1977) y la violencia de la interpretación (Aulagnier, 1976) (1997: 58-59).

Que el sujeto esté inmerso en una colectividad permite, por un lado, formarse a partir de lo que en ella sucede y, por el otro, transformarla. En el intento de alcanzar el ideal de completud, transforma el pensamiento,

fractura los ideales de sus antepasados inventando (imaginando) los propios; da paso así a la creatividad, al progreso, a la construcción de nuevas civilizaciones, etcétera.

Estas nuevas formaciones, son de acuerdo con Foucault, producto de la búsqueda de un orden de cosas que imprime un sentido y una continuidad a los grandes huecos de la historia. Es decir, dan paso a discursos que otorgan sentido a la existencia de los seres y las cosas, de las épocas, etcétera. Es aquí donde encuentra sentido lo que Castoriadis (1989) afirma sobre que lo imaginario es más real que lo real, pues en la medida en que los discursos ordenan y dan sentido a las cosas implican a los sujetos, quienes son los que reproducen, los que los soportan. Las sociedades se transforman en el intento de buscar nuevos sentidos a la existencia o nuevos objetos que no harán sino reforzar la causa del deseo.

3
VINCULOS INTERSUBJETIVOS

"El vínculo expresa, la labilidad y el continuo desplazamiento que va conformando
el horizonte de la subjetividad, es
decir, el posicionamiento ante
el propio deseo y ante la
alteridad, el otro,
el mundo"
Juan Carlos De Brasi

El concepto de vínculo dentro del ámbito psicológico y psicoanalítico es sumamente polisémico, ha sido abordado desde diversos enfoques teóricos con el objetivo de dar cuenta de procesos sumamente distintos.

Aproximaciones al concepto de vínculo

En la escuela inglesa de psicoanálisis, antes de la década de los 50, en ocasiones el término "vínculo" se utilizó como sinónimo de *relaciones objetales*. A partir de los 50 John Bowlby (1993), realiza un intento de

articular las relaciones objetales con algunos descubrimientos de los etólogos sobre la crianza de los animales y construye una *Teoría del Vínculo*, en la que intenta dar cuenta de la importancia de la relación y el "apego" afectivo madre-hijo. Esta teoría la desarrollará Bowlby hasta 1990, año en que muere, dejando una escuela de seguidores, que en la actualidad continúan sus investigaciones en torno al impacto de la naturaleza de los vínculos afectivos en el desarrollo normal y la aparición de trastornos psicopatológicos y conductas sociales "desadaptadas".

La escuela de Palo Alto en las décadas de los 50 y 60 desarrolla, a partir de los planteamientos del antropólogo Gregory Batenson (1998) sobre los procesos de esquizogénesis, la teoría del *doble vínculo*. Esta teoría intenta explicar los procesos de interacción, principalmente familiar, que generan la esquizofrenia. Estos planteamientos serán la base de la construcción de la teoría sistémica en psicoterapia y servirán de fuente de inspiración para los desarrollos de la Antipsiquiatría y la Psicología Social de Pichon-Rivière.

David Cooper y Ronald Laing (1978), principales representantes del movimiento de Antipsiquiatría, articulan las explicaciones del *doble vínculo* con una lectura fenomenológico-existencialista del psicoanálisis para dar cuenta de los procesos de esquizofrenia en la familia y la sociedad.

Enrique Pichon-Rivière, desde mediados de los 50 construye una *teoría del vínculo* que servirá de sustento para sus propuestas de Psicología Social y el modelo teórico-técnico que se derivará de ella y le servirá de soporte será el *Grupo Operativo*.

Cabe señalar, como precursor de la teoría del vínculo en psicoanálisis, a Angelo Hesnard (1968) quien publica en 1957 *Psicoanálisis del vínculo interhumano* donde, tomando como eje central el concepto de identificación, intenta hacer una lectura fenomenológica del psicoanálisis para explicar las relaciones intersubjetivas.

En la actualidad el concepto de vínculo es empleado fundamentalmente por la escuela de Bowlby y los continuadores de Pichon-Rivière, en especial por los psicoanalistas argentinos que trabajan en terapia familiar y de pareja, como Isidoro Berestein (1991) y Janine Puget (1996 y 1997), quienes integran algunos planteamientos de Jacques Lacan, Piera Aulangnier y René Kaës entre otros, lo cual resulta interesante aunque cabe señalar que la lectura que hacen del concepto de vínculo además de ser muy específica para su empleo en el ámbito clínico, sigue careciendo de un desarrollo teórico consistente que articule con claridad los planteamientos que pretenden integrar.

El carácter polisémico y en ocasiones poco claro del concepto de vínculo nos impulsa a intentar una reconceptualización del mismo que articule aquellos planteamientos pertinentes que permiten comprender y analizar los procesos vinculares que se llevan a cabo en la relación maestro-alumno. Para ello es necesario primero recapitular los principales planteamientos de Pichon-Rivière que servirán de punto de partida para que posteriormente, recuperemos algunos elementos de René Kaës y Didier Anzieu, en un intento de conceptualizar y

explicar los vínculos intersubjetivos que conforman un aspecto central de la subjetividad y de las relaciones entre los sujetos.

El vínculo en la teoría de Pichon-Rivière

Enrique Pichon-Rivière utiliza el término vínculo por considerarlo "más concreto" que el de relación de objeto; para él, vínculo es "la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento" (Pichon-Rivière, 1985:22). El vínculo para este autor es una forma de relación de objeto en la que se constituye una estructura que influye la conducta del sujeto con el objeto con el que se relaciona, de manera que establece "un *pattern*, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto" (Pichon-Rivière, 1985: 35-36).

Lo que hace "más concreto" el concepto de vínculo que el de "relación de objeto", es el hecho de considerarlo una estructura que incluye la conducta[8] del sujeto frente al objeto. Cuando el comportamiento de un sujeto configura

[8] Cabe aclarar que Pichon-Rivière y sus seguidores, conciben la conducta no como lo hace el conductismo, en términos de respuesta a un estímulo (concepción a la que denominan molecular de acuerdo a la acepción acuñada por Tolman) sino una conducta molar. Esta concepción molar de la conducta (retomada por Tolman) implica entender el comportamiento no como una respuesta unívoca a un estímulo, sino como la resultante de los factores que intervienen en el contexto en el que se encuentra inmerso el sujeto.

una estructura de relación que tiende a repetirse frente a un mismo objeto u objetos semejantes, se dice que se ha establecido un vínculo, porque se ha conformado una "pauta de conducta" que se repite frente a objetos y situaciones semejantes.

A pesar del intento de Pichon-Rivière de establecer una teoría que articulara las principales aportaciones de la psicología y el psicoanálisis (Freudo-Kleniano) para dar cuenta de manera integral de los procesos subjetivos, sus concepciones terminan siendo bastante eclécticas y adolecen, en cuanto a su concepción de vínculo, de una lectura que privilegia una visión fenomenológico-conductista que no compartimos.

Tanto Freud como otros autores, cuando emplean el término vínculo lo hacen como sinónimo de relación y no precisamente de relación de objeto, sino de relación entre sujetos. Esta connotación y la idea planteada por Pichon-Rivière como forma particular de relación de objeto, hace cuestionarnos sobre la pertinencia del concepto: ¿vínculo y relación son sinónimos?, ¿qué pertinencia tendría sostener el término vínculo para hablar de lo que ocurre entre el maestro y el alumno?

José Bleger señala que Hesnard trata como sinónimos: relación objetal, vínculo y relación interpersonal. Sin embargo, Bleger establece las siguientes distinciones: La relación objetal se refiere a la relación del sujeto con objetos internos, mientras que la relación interpersonal designa la relación del sujeto con otros sujetos.

El término relación proviene del latín *relatio*, que hace referencia a un proceso de conexión de una

cosa con otra (García, 1990:885). En las relaciones interpersonales, la situación es lo que determina los procesos que en ella se juegan.

La *situación* es el interjuego de todos los factores que definen una realidad, más restringida y precisa que la circunstancia. Implica contextualizar una totalidad de factores coexistentes y mutuamente dependientes tanto internos como externos (Bleger, 1979:135).

Si bien el concepto de situación es útil y necesario para comprender un fenómeno, resulta demasiado amplio, por lo que metodológicamente es necesario reducir su amplitud para estudiar el fenómeno con mayor precisión es por ello que se recurre al concepto de *campo* en el sentido de aceptarlo como el recorte transversal e hipotético de una situación, que contempla el conjunto de factores coexistentes y mutuamente dependientes en un momento dado (Luchina, 1982:24).

El enfoque operativo de esta forma destaca un elemento fundamental que debe considerarse en el análisis de todo vínculo; éste debe estudiarse en una situación determinada, pero especialmente en el campo configurado en el que la situación ralacional se establece.

Hacia una conceptualización del vínculo intersubjetivo

René Kaës y Didier Anzieu partiendo de Freud, pero incorporando aportes de Lacan y de otros psicoanalistas que han contribuido al estudio de los grupos (como Bion y Foulkes), han desarrollado una serie de concepciones

que a nuestro parecer son relevantes para aproximarnos al estudio de los procesos intersubjetivos desde el psicoanálisis pues el tema de la intersubjetividad es abordado por estos autores a partir de sus estudios sobre grupos.

Para Kaës el grupo se constituye a partir de los procesos y formaciones que los sujetos, integrantes del grupo, ponen en juego al estar juntos y constituir una red de relaciones *intersubjetivas*. La concepción de *grupo* es abordada por Kaës en tres niveles de análisis:

1. En el primer nivel se considera al sujeto singular y su espacio intrapsíquico. Kaës sostiene que el sujeto como entidad singular cuenta con una *grupalidad psíquica*. Es decir, un campo intrapsíquico que describe la organización y el funcionamiento del aparato psíquico (especialmente referido a la segunda tópica: *ello, yo y superyó*), la manera en que las instancias se organizan y funcionan[9], los modos de presencia de las identificaciones, las relaciones de objeto internalizadas y la actividad fantasmática[10] en torno a todos estos contenidos y procesos que constituyen el psiquismo del sujeto[11].

[9] Al respecto Anzieu señala: "mientras Freud elaboraba la segunda tópica, concibió el juego de las instancias como un grupo interno (Ello, Yo y Superyó), en el aparato psíquico individual" (Anzieu, 1986:204).

[10] La fantasía es un guión imaginario que tiene una "*organización grupal interna*. El sujeto intenta realizar este guión en su conducta, en sus síntomas, en sus sueños nocturnos" (Anzieu, 1986:204).

[11] Kaës desarrolla todo un capítulo en torno al concepto de grupalidad psíquica (Véase Kaës, 1995: 149-206).

Una parte particularmente relevante de la grupalidad psíquica la constituye el *grupo interno*, que consiste en un esquema de organización y representación de los contenido de la grupalidad interna, destacando sus relaciones. El grupo interno para Kaës "designa formaciones y procesos intrapsíquicos desde del punto de vista en que las relaciones entre los elementos que los constituyen están organizadas por una estructura de grupo" (Kaës, 1995:159).

En este primer nivel de análisis el acento "recae en el trabajo psíquico impuesto por la intersubjetividad en la formación del inconsciente" (Kaës, 1995:125) del sujeto, quien es visto como *sujeto del grupo*. Aquí el grupo se refiere a la grupalidad intrapsíquica que se encuentra en todo sujeto singular, que está compuesta principalmente por el *grupo interno*, es decir, por el conjunto de relaciones internalizadas, fantasmas, objetos, etcétera, siempre en acción, que se desean, se odian o se temen. Objetos intrapsíquicos que configuran escenas y representaciones grupales cuyos personajes pueden "deslizarse" sobre los personajes de un grupo externo a través de la transferencia.

2. El segundo nivel de análisis corresponde al grupo como paradigma de los sistemas de vínculos intersubjetivos. Se analiza la manera en que la realidad psíquica del sujeto se ve movilizada y producida por las relaciones intersubjetivas del sujeto con los otros en un grupo.

El acento es colocado en las relaciones intersubjetivas de los sujetos y en los efectos de las configuraciones vinculares de ellos en los grupos. En este nivel cada sujeto pone en juego parte de su realidad psíquica (su subjetividad, grupalidad psíquica); pero además, en los *vínculos grupales* que se establecen, intervienen otros órdenes de realidad: institucional, social, económica, cultural. El *grupo* aquí es visto como:

> ...una *configuración de vínculos* suficientemente estable, permanente y significativa entre sujetos singulares. Esta configuración se constituye a partir de [...] algunos rasgos de similitud entre los sujetos [que] generan identificaciones comunes, representaciones compartidas, procesos utilizables por varios [que a su vez...] funcionan como algo que atrae a los sujetos hacia el grupo -reforzando los vínculos- (Kaës 1995:125 [el subrayado y los guiones son nuestros]).

Es justamente en relación a la conformación de los grupos que Kaës comienza a estudiar los vínculos. Él señala que los vínculos de los sujetos en los grupos movilizan procesos intra e intersubjetivos que conforman:

> ...una organización intersubjetiva en la que se transportan y se transforman relaciones de objeto, identificaciones, complejos, imagos, fantasmas y mecanismos de defensa, ciertos significantes y ciertas representaciones que se han formado en cada sujeto en

> primer lugar a través de los vínculos que lo unían al grupo familiar primario o a lo que para él ha tenido ese lugar y esa función. Cada sujeto transporta esas conexiones de vínculos intersubjetivos primarios y esos sistemas de ligazones internas (...), desde la infancia, a los grupos constituídos secundariamente, en una relación de *continuidad* o de *ruptura* con el grupo (familiar) primario (Kaës, 1995:129).

El grupo es visto como un paradigma teórico y metodológico que permite el análisis de las relaciones del sujeto singular con los puntos de anudamiento que generan los vínculos inter-subjetivos; la manera en que los procesos psíquicos de los sujetos participantes del grupo se entrecruzan en el *espacio psíquico* del grupo a través de procesos de complementación, resonancia, oposición o interferencia, que produce una dinámica particular en cada momento del devenir del grupo.

3. El tercer nivel de análisis del grupo, se refiere a las formaciones intermediarias. Son los procesos que tienen que ver con los puntos de anudamiento, de pasaje y de transformación, entre la realidad intrapsíquica (del primer nivel de análisis) y la realidad intersubjetiva (del segundo nivel). Al respecto Kaës señala:

> La formación de la realidad psíquica de grupo se apoya en la psique de los sujetos del grupo, especialmente en sus

> grupos internos; recibe de estos las investiduras, los depósitos, las proyecciones; los capta, los utiliza y los transforma (1995:278).

La articulación de las determinaciones intra e intersubjetivas, constituyen el nivel de las *formaciones intermediarias*, que son funciones de representación, delegación y mediación que cumplen sujetos singulares o bien formaciones psíquicas cuyos soportes son varios sujetos. Las formaciones intermediarias suponen:

Objetos comunes o compartidos que aseguran la vinculación de los sujetos en un grupo, que además simbolizan las relaciones que los une.

Procesos intermediarios que cumplen la función de enlace entre los procesos intra e intersubjetivos.

Este tercer nivel resulta sumamente complejo y para Kaës solo es accesible a partir de un modelo teórico general del funcionamiento de estos objetos y procesos. Con este objetivo él ha construido el modelo del *aparato psíquico grupal* que intenta explicar el "funcionamiento a partir de la hipótesis del inconsciente y sus *efectos intra-, inter- y trans-subjetivos* que el grupo moviliza" (Kaës, 1995:138).

La concepción psicoanalítica del grupo asume y trasciende la idea de Kurt Lewin de considerar al grupo como una *estructura* que es más que la suma de sus partes. El psicoanálisis, a partir de la categoría de sujeto y la teoría del inconsciente, ha construido una serie de conceptos que intentan dar cuenta del carácter peculiar del grupo.

Para el psicoanálisis, el grupo se construye a partir de un proceso que se establece gracias a los

vínculos intersubjetivos de los sujetos que lo componen, donde se ponen en juego el entrecruzamiento de los niveles intra e intersubjetivo de los participantes, creando una estructura, que para los integrantes llega a tener el carácter de objeto que los envuelve como si se tratara de un cuerpo.

Anzieu sostiene que en el grupo se conforma una imagen de un cuerpo propio que sirve de *envoltura psíquica* del aparato grupal. Esta imagen del cuerpo propio es uno de los principales organizadores del grupo (Anzieu, 1986:222-225).

Siguiendo esta metáfora del cuerpo, Anzieu afirma que esta especie de *envoltura psíquica*, marca una frontera que separa a los miembros del grupo del exterior:

> Un grupo es una envoltura que mantiene juntos a los individuos. Mientras esta envoltura no se haya constituido puede existir un agregado humano, pero no un grupo ¡Cuál es la naturaleza de esta envoltura? [...] el entramado de reglas implícitas y explícitas, de costumbres establecidas, de ritos, de actos y hechos que tienen valor de jurisprudencia, en las asignaciones de los lugares en el interior del grupo, en las particularidades de los miembros que sólo ellos conocen. Esta red, que encierra los pensamientos, las palabras, las acciones, permite al grupo constituirse como un espacio interno [...] y una temporalidad propia (Anzieu en Kaës, 1995:95).

Muchas de estas concepciones resultan polémicas, sin embargo se apoyan en muchos años de observación de grupos tanto terapéuticos como de formación, lo que brinda un soporte práctico que no puede dejarse de lado. Por otra parte, debemos reconocer también que el camino por recorrer en la comprensión psicoanalítica del sujeto y el grupo aún nos depara la solución de muchas interrogantes.

Con estos elementos podremos ahora volver al tema del vínculo. Para Kaës *el vínculo es un proceso intersubjetivo donde se establecen relaciones de "aparejamiento" entre los espacios internos de los sujetos creando espacios intersubjetivos* que constituyen el vínculo (Kaës, 1998:20).

Kaës considera que el *vínculo* implica una serie de *correlaciones de subjetividades* que a su vez imponen la *exigencia de una trabajo psíquico*. Entendiendo por *correlación de subjetividades*:

> las relaciones mutuas del sujeto con el objeto en tanto que éste se encuentra animado por la presencia del otro [...] la presencia del otro en el objeto [...] puede no haberse constituido allí, sino que también puede estar presente en él según diversas modalidades: la ausencia, el exceso o la falta. En lo que quiero insistir es en la importancia de considerar en el objeto el deseo de otro, de más-de-un-otro, de una animación psíquica del objeto por el deseo de otro y de las diferentes cualidades de su presencia (Kaës, 1998-20-21).

Esta *correlación de subjetividades* impone la *exigencia de un trabajo psíquico* por la "vida propia" que se le atribuye al objeto al verse animado por la presencia del otro, especialmente por su deseo y por la violencia que impone su alteridad.

El *aparejamiento psíquico* (producido por la correlación de subjetividades) genera una estructura a la que podemos llamar *vínculo*. El *aparejamiento psíquico* implica: "un modo de ligazón entre dos estructuras psíquicas especificadas por su organización subjetiva propia" (Kaës, 1998:20-23), cuando la estructura de ambos sujetos se correlacionan en torno a un objeto o comparten un mismo campo subjetivo en un momento dado, definen el *vínculo*, que se convierte en una manera particular de conformar, producir y significar la *realidad psíquica* de los sujetos involucrados en el vínculo[12]. El vínculo puede analizarse desde tres niveles:

1. *Desde el punto de vista del sujeto*, en la singularidad de su historia y de su estructura psíquica.
2. *Desde el punto de vista de la relación entre los objetos del vínculo.*
3. *Desde el punto de vista de la institución del vínculo.*

Estos niveles de análisis plantean la heterogeneidad de los espacios psíquicos de los sujetos involucrados en el vínculo aún cuando exista una correlación entre sus subjetividades.

[12] Si bien Kaës no lo expresa de ésta forma, consideramos que aunque en el vínculo hay una correlación de psiquismos no siempre los sujetos involucrados comparten una misma "concepción" de realidad psíquica, de ahí que Kaës afirme que el vínculo es una condición y una variable de la formación del psiquismo individual.

Cada estructura vincular viene organizada por "leyes" de composición y principios de transformación, entre los que se destacan los organizadores inconscientes, que marcan la manera particular en que se constituye, perdura y se transforma el vínculo entre los sujetos.

El vínculo cumple con una función organizadora y representacional del aparejamiento entre los sujetos del vínculo o de la relación del sujeto con el objeto del vínculo.

Las identificaciones, las fantasías y las transferencias son procesos psíquicos que juegan un papel fundamental en la conformación de las estructuras vinculares, de ahí que en el análisis de todo vínculo es importante destacar el papel que juegan estos procesos en la estructura vincular en cuestión. En especial en el vínculo maestro-alumno.

La relación educativa constituye un campo de interrelación dinámica que conforma estructuras vinculares (Bleger, 1979:198).

En síntesis, el vínculo es una forma de relación configurada a partir de la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos tanto internos como externos[13]. Todo vínculo implica una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos, la cual generalmente dinamiza una transferencia, es decir, una repetición y actualización de deseos, fantasías, etcétera, experimentados con objetos semejantes (internos y externos, reales o imaginarios) que generan una repetición de vínculos anteriores con los objetos actuales.

[13] Algo semejante plantea Bertha Blum respecto a la relación médico-paciente en su trabajo recepcional (AMPAG) *Contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint;* Trabajo recepcional (1985:34-35).

Las situaciones de aprendizaje en los grupos escolarizados se organizan y procesan a través de la relación maestro-alumno, especialmente por los *vínculos transferenciales* que se establecen entre ambos, los cuales configuran campos dinámicos de relación.

El campo dinámico de la relación maestro-alumno se estructura principalmente en torno al eje transferencia-contratransferencia.

La relación maestro-alumno y las prácticas resultantes de ella están condicionadas por situaciones educativas específicas.

En los vínculos intersubjetivos que se juegan en la relación educativa, el papel de la identidad de los sujetos cobra particular importancia, pues actúan de acuerdo a la concepción que cada uno tiene de sí mismo. A continuación pasaremos a analizar algunos elementos que conforman la identidad de uno de los principales agentes de la relación educativa: el maestro. Para ello revisaremos qué se pone en juego en la *formación de los docentes*.

4
ENCRUCIJADAS DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

"No es con la teoría con lo que se educa,
sino con lo que uno es"
Catherine Millot

"Hay [...] profesiones en las que el profesional
da de su persona, [...] los actos que produce están muy marcados
por su manera de actuar, por su naturaleza."
Gilles Ferry

Tradicionalmente en el ámbito educativo se entiende por formación el proceso a través del cual un sujeto adquiere una serie de conocimientos y habilidades que lo dotan para llevar a cabo una práctica específica en el campo profesional. Es por ello que por lo regular se asocia el término "formación" a la "formación profesional".

A partir de algunos planteamientos de René Kaës (1978) y Gilles Ferry (1990) nosotros consideramos que la *formación es un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, pues alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos: afectos,*

deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que acompañan a los procesos de aprendizaje.

La identificación, soporte de la formación docente

La formación implica de manera especial la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma. En otras palabras, entendemos por formación:

> Un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas (Anzaldúa, 1996:91).

Esto significa que la formación es un proceso de trans*formación* de sí mismo donde el sujeto *resignifica lo que ha sido, o imagina ser en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido* a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias, respecto al proyecto para el que se forma.

La formación implica la transformación de la identidad del sujeto y la constitución de una dimensión de identidad particular referida a una práctica social determinada.

La identidad de los docentes determina en buena parte la dinámica de la relación educativa, pues los profesores actúan frente a sus alumnos reproduciendo

modelos de práctica docente que han interiorizado a lo largo de su formación como maestros y que han conformado su identidad.

Partiendo de las concepciones arriba señaladas, consideramos que la formación de un profesor, no se refiere exclusivamente a su aprendizaje en Escuelas Normales e Institutos especializados en la preparación de maestros, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica. Entendemos por formación docente un proceso más amplio; no sólo su preparación formal, sino también su preparación informal.

Una de las principales diferencias entre los niveles educativos radica en la formación de sus maestros. En los niveles de educación superior y media superior, es menor la cantidad de profesores que se forman *ex profeso* como docentes, mientras que en la educación básica prácticamente todos los maestros se forman especialmente como docentes.

Sin embargo, no podemos decir que los profesionistas que trabajan en el nivel medio superior como académicos, no hayan recibido una formación docente. Si bien la gran mayoría no proviene de Normales, si tiene una idea de cómo desempeñarse como maestros aunque en algunos casos, nunca hayan recibido una preparación formal al respecto.

La preparación formal de los maestros, se refiere a los conocimientos psicopedagógicos que adquieren en las Normales e Institutos que les permiten contar con diversas estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus grupos escolares.

La preparación informal se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que van asimilando a través del proceso de socialización por el que atraviesan, marcando la manera en que desarrollan su práctica.

Cabe aclarar que no todos, por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, estamos siendo formados como maestros. Sólo en la medida que sabemos que nos vamos a convertir en docentes resignificamos y actualizamos esas experiencias, fantasías, vínculos que a lo largo de nuestra vida asociamos con esta función social de *ser* maestro o maestra.

Hablar de formación en el sentido amplio en que lo hacemos, nos permite comprender lo que ocurre con la enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos. Donde por ejemplo, encontramos maestros que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su *vocación de educar*. Estos maestros de manera más consciente llevan a cabo su educación informal desde niños; tratando de aprender la forma en que se desempeñan los profesores con los que entablan relación.

Otros maestros ingresan a las escuelas Normales no tanto por que exista en ellos una "vocación" clara de ser profesores, sino por que estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal mas viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran.

Por último, encontramos a los profesionistas de las mas diversas disciplinas que por varias circunstancias

de su vida, ingresan a una institución educativa a trabajar como maestros.

Estos profesores, desde el momento en que ingresan a laborar, recuerdan sus vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran las mas adecuadas y las ponen en práctica.

En cualquiera de estos casos, *la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos concientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial.* Esta *"recuperación"* no es objetiva, es decir, no vamos a imitar y repetir lo que hicieron algunos de los maestros que conocimos, reproduciendo exactamente lo que hicieron, sino que vamos a tratar de reproducir aquellas estrategias, conductas, actitudes, etcétera, que para nosotros tuvieron un significado valioso, tal y como nosotros las vivimos, es decir, como imaginamos que fueron, no como en realidad sucedieron. Esto ocurre inconscientemente como resultado de un proceso denominado identificación.

La *identificación,* como hemos mencionado, es un proceso psíquico gracias al cual se va constituyendo el sujeto. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad, una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra. En otras palabras, es un proceso que consiste en tomar a una persona o solo algunos de sus rasgos, como modelo y asimilarla haciendo que forme parte de nuestra personalidad.

La identificación es un proceso inconsciente que tiene la importancia de *ir conformando nuestro propio yo, de manera semejante a como imaginamos que son*

las otras personas con las que nos identificamos. El yo se va formando de todos los rasgos, aspectos, características, etcétera, que hemos asimilado de los otros, es decir, se construye de identificaciones.

La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o nos concebimos la denominamos identidad. La identidad es también fruto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás.

La formación implica procesos de identificación porque conlleva un trabajo de transformarse uno mismo y convertirse en una persona que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina que, por ejemplo, es un maestro. En este sentido la formación se realiza asimilando, interiorizando aspectos parciales o totales de los modelos de profesores con los que hemos convivido o que hemos conocido a través de relatos en novelas, películas o programas de televisión; el resultado es una síntesis, a veces contradictoria, de formas de ser docente que se refleja en una identidad, también contradictoria y cambiante.

La *identidad docente es el resultado de una encrucijada de identificaciones* donde se juegan significaciones imaginarias de muy diversa índole. Una buena parte de las significaciones que sirven de base para la constitución de la identidad se retoman del imaginario social.

De acuerdo con Castoriadis, lo imaginario social, está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación

y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad[14].

> Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo [...]. Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que 'ese sistema de interpretación', ese mundo que ella crea (imaginario social) (Castoriadis, 1988:69)[15].

La sociedad instituye universos de significaciones, que establecen lo que **es** y **debe ser** cada sujeto y su mundo. Estableciendo además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que le preceden.

En función de estas significaciones instituidas, el maestro debe definir su identidad, debe encontrar respuestas a las preguntas: ¿quiénes somos los maestros?,

[14] Al respecto puede consultarse el libro de Cornelius Castoriadis. *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I*, Tusquets, Barcelona (1983 :278-279) y el interesante trabajo de Silvia Radosh. *Génesis de la noción de lo imaginario social y su pertinencia en el campo de los grupos y las instituciones* (Mimeo), UAM-X, México (1997).

[15] Dentro del imaginario social, Castoriadis distingue dos dimensiones: el *imaginario radical* y el *imaginario efectivo*. El imaginario radical "es la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es", es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones. Es la dimensión instituyente del imaginario social. El imaginario efectivo, se refiere a los productos, a lo imaginado, a las significaciones instituidas de una sociedad.

¿qué somos los docentes para los otros -los alumnos, los compañeros, el director, los padres de familia, las instituciones donde laboramos, la comunidad donde nos encontramos-?, ¿qué deseamos?, ¿qué nos falta?, entre muchas otras. La formación es un proceso donde el sujeto encontrará algunas significaciones imaginarias con las cuales dar respuesta a estas preguntas.

A través del *imaginario social*, la sociedad se instituye, creando *significaciones* que "*operan como organizadores de sentido* de los actos humanos estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito, de lo permitido y lo prohibido, de lo bello y lo feo, etcétera"(Fernández y Brasi, 1993:73).

Las significaciones imaginarias que se juegan en la formación de la identidad docente provienen de las siguientes dimensiones principalmente:

El imaginario personal. Conformado por el significado subjetivo que tiene el trabajo docente para cada sujeto y la forma en que se resignifica en función de las vicisitudes de su deseo y las fantasías que lo acompañan. Esta dimensión imaginaria se dinamiza y se actualiza en vínculos transferenciales que repiten y reviven experiencias reales o fantaseadas sobre las prácticas educativas.

El imaginario institucional. Se refiere a las significaciones imaginarias de las instituciones educativas donde el profesor se forma, en especial las Escuelas Normales. Buena parte de éste imaginario se desprende de los planes y programas de estudio en los que se establece un "*perfil del egresado*", donde se *significa* qué se

espera del egresado. Pero también se refiere a una serie de significaciones implícitas en el *curriculum oculto* y en los imaginarios en torno a la profesión de enseñar que, a través de sus clases, los maestros normalistas, por ejemplo, trasmiten a sus alumnos (futuros docentes).

El imaginario laboral. Se encuentra plasmado en los *perfiles de puestos* y en los *documentos normativos* que intentan regular las funciones y la práctica docente. En las escuelas existen también una serie de imaginarios en torno por ejemplo, a la *jerarquía* de los maestros de acuerdo a la materia y al grado que imparten, o bien en función de la institución de la cual egresaron o los fundamentos teórico- metodológicos que orientan sus prácticas.

El imaginario cultural. Se refiere al conjunto de representaciones y significaciones imaginarias sociales, investidas de creencias y valores en torno al trabajo y a la formación del maestro, que se manifiestan y difunden a través de la literatura, las películas, las telenovelas, las caricaturas, las series cómicas, etcétera; que en ocasiones presentan al maestro como un *"héroe"* y en otras como un *"bufón"*.

> Muchos de estos imaginarios se transmiten e interiorizan a lo largo de la formación docente y cristalizan en la identidad del maestro generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación y a representaciones imaginarias de lo que debe ser un buen docente (Anzaldúa, 1991:93).

La formación del docente será un factor que interviene de manera importante en el proceso educativo, pues el maestro tratará de establecer una relación con sus discípulos, repitiendo las formas y estructuras de intercambio que seguían los maestros con los que se identificó.

A nivel consciente tratará de poner en práctica todos sus conocimientos teórico-técnicos sobre psicopedagogía, que haya adquirido formal o informalmente, pero a nivel inconsciente reproducirá sus modelos de identificación.

Hay que subrayar que son especialmente los procesos de identificación los que generan cambios mas significativos en los maestros. La información y los conocimientos que se imparten formalmente, sólo tienen repercusiones importantes, si logran ser significativos para ellos y modifican sus representaciones sobre lo que "debe" ser un profesor y cómo desarrollar su práctica. Indudablemente una de las concepciones que más influyen en la relación educativa, es la concepción que el profesor tenga del proceso enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de su formación y a través de su práctica, el docente se va configurando una concepción de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción puede ser definida explícitamente, o bien, aparecer de manera implícita en su práctica cotidiana. Incluso también, puede ocurrir que explícitamente el maestro sostenga una concepción y en su trabajo cotidiano aparezcan prácticas que contradicen lo que verbalmente sostiene.

La enseñanza magistrocéntrica

La concepción mas arraigada en la práctica docente (ya sea de manera implícita o explícita), es la derivada de la enseñanza tradicional que prevalece aún en nuestros días.

La denominada *enseñanza tradicional* surge en el siglo XVII con la crítica a los internados Jesuitas que impartían una educación cristiana y tenían como lengua oficial el latín. Los fundadores de la enseñanza tradicional, Comenio y Ratichius sostenían que la educación debía ser laica y racional.

El pensamiento ilustrado de las reformas de Comenio y Ratichius dieron origen a una pedagogía centrada en la enseñanza metódica y ordenada con el empleo racional del tiempo y la programación meticulosa de las actividades educativas. Al respecto Comenio señalaba en su *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* que "El orden es todo el fundamento de la pedagogía tradicional" (Comenio en Palacios, 1984:18), idea compartida por Ratichius para quien no debía estudiarse más que un sólo tema a la vez y este tema debía ser el objeto de la actividad de un día.

De ahí la importancia de seguir un manual de enseñanza que programara temas y actividades; estableciendo el método de instrucción que debería ser el mismo para todos los niños y debía ser aplicado escrupulosamente en todas las ocasiones. Para estos precursores de la escuela moderna, el papel del maestro es fundamental para el éxito de la educación:

> El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos [...]. Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma [...] (Snyders, 1994:56).

El maestro se convierte en el modelo y guía de la enseñanza, de su buena preparación y de la programación adecuada que siga, depende el cumplimiento de los objetivos educativos. Para ello se recomendaba la obediencia absoluta al maestro y la disciplina férrea en el salón de clase, misma que deberá alcanzarse aún a costa de la aplicación de severos castigos. Ratichius sostiene que el castigo es necesario para obligar al trabajo a los alumnos, trabajo que al principio hacen por temor, pero que después realizarán con placer, pues de acuerdo a Comenio, los alumnos terminarán por darse cuenta que los castigos son por el bien de los alumnos y son una consecuencia del "afecto paterno con que le rodean sus maestros" (Comenio en Palacios, 1984:20).

Las reformas impulsadas por Ratichius y Comenio marcan la pauta de un discurso y una práctica

educativa que conformará el dispositivo pedagógico moderno. Dentro de las reformas que ellos impulsaron, además de la enseñanza tradicional magistrocéntrica, encontramos la idea de que la educación debe ser escolarizada y a cargo del Estado, donde todos los niños y niñas, sin importar su condición, deben recibir educación. A pesar de lo avanzado de estas propuestas, las condiciones de la monarquía absoluta del siglo XVII y casi todo el siglo XVIII impidieron que la idea de una escolarización a cargo del Estado para todos los niños, pudiera llevarse a cabo. Será después de la Revolución Francesa que estas ideas cobren fuerza y se concreten.

A partir del surgimiento de la enseñanza tradicional, se elaboraron programas educativos en los que se consignaban detalladamente temas que deberían revisarse en el curso y se describían escrupulosamente las actividades y estrategias que deberían llevarse a cabo para que se alcanzara el aprendizaje. El programa se convirtió desde ese momento en el instrumento con el que las instituciones educativas intentan regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo la influencia, primero del positivismo y después del conductismo y la tecnología educativa, los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de los planes y programas de estudio se han ido complejizando cada vez más en un afán de hacerlos "más científicos y eficaces". El objetivo que se persigue con todo esto (al igual que deseaba Comenio) es organizar racionalmente la enseñanza, evitando la distracción y confusión al tratar temas,

pero sobre todo homologar los contenidos y métodos para transmitirlos.

El método privilegiado en la educación tradicional, es la exposición del maestro, seguida del registro textual en apuntes por parte del alumno, quien después repasa y memoriza los contenidos, hasta ser capaz de repetirlos exactamente (en especial durante el examen).

Este método tan simple y tan generalizado, tiene una serie de implicaciones que convienen analizar detalladamente:

1. La enseñanza se encuentra por encima del aprendizaje, ya que dentro de esta concepción sólo se puede aprender lo que el maestro enseña, pues sólo el discurso del maestro es registrado, repasado, memorizado y repetido. Cualquier otro conocimiento que no haya sido enseñado pierde importancia.
2. El maestro se convierte en la figura central de la relación educativa por ser el encargado de enseñar y, por supuesto, de evaluar en que medida el alumno ha aprendido.

La importancia del profesor radica también en que él es el criterio de verdad para el alumno. Lo que dice y hace el maestro, es el parámetro para juzgar lo verdadero, lo científico y lo realmente bueno o bello.

3. Convertir al maestro en la base y condición del proceso educativo, tiene repercusiones psicológicas importantes: colocarse en el lugar del modelo y guía, es asumir un rol privilegiado desde el cual es fácil perder de vista el objetivo de aprendizaje y entonces se incurre en llevar a cabo prácticas cuya

finalidad es demostrar, ante los alumnos, que el maestro en verdad es quien lo sabe todo y, en consecuencia, el que ejerce el poder. Las tareas, los exámenes, el control de la disciplina, las sanciones, etcétera, sirven entonces como estrategias para demostrar la autoridad y no como prácticas que intenten "facilitar" el aprendizaje.

Si el maestro asume el rol autoritario que la enseñanza tradicional le asigna, difícilmente accedería a otro tipo de práctica docente en la que él pierda el privilegio de ser el eje central del proceso. Esto implicaría una frustración narcisista difícil de tolerar.

4. Al privilegiar la enseñanza y el papel del maestro, se devalúa el aprendizaje y el rol del alumno.

El aprendizaje queda reducido a la capacidad de repetir de la forma más fiel posible el discurso del docente. En consecuencia, el alumno se concibe como una persona pasiva, irreflexiva y sumisa que tiene por funciones: obedecer lo que le ordenan y memorizar lo que le enseñan.

La relación maestro-alumno centrada desde esta concepción de enseñanza-aprendizaje, cae en la relación de dominio y sometimiento. Donde el maestro tiene un deseo ambivalente de que aprenda el alumno (Manoni, 1983), es decir, desea que aprenda lo suficiente para que pueda repetir lo que se le ha enseñado, pero inconscientemente desea saber siempre más que él, por que si el alumno lo supera en conocimientos perderá autoridad y poder.

Con la aparición de discursos pedagógicos que cuestionan la enseñanza tradicional, ésta relación de dominio-sometimiento se ha tratado de no hacer tan evidente, de tal modo que se establecen prácticas y discursos que permitan un ejercicio del poder "más racional", de tal forma que no debe aparecer como el capricho de un dictador, sino como un "mal necesario": *la disciplina*. De esta manera el castigo se justifica argumentando que es parte de la educación y la formación del escolar y que el aprendizaje sólo se alcanza con *orden y trabajo*.

Cabe señalar, que si bien es cierto que la educación tradicional sigue teniendo la hegemonía en la mayor parte de nuestro sistema educativo, en la actualidad vemos que existen otras concepciones de enseñanza-aprendizaje que conviven con ésta, como es el caso: de la propuesta operativa constructivista, la didáctica crítica, la teoría del grupo operativo, la pedagogía dialógica de Freire, etcétera. Muchas de estas concepciones se presentan en forma explícita o implícita, de manera total o parcial; incluso no es extraño encontrar que persistan en un mismo docente combinaciones de una o varias de ellas en diversos momentos de su práctica.

Pocos son los maestros que sostienen de una forma coherente y sistemática una concepción de enseñanza-aprendizaje que desarrollen sin deformaciones y con pleno conocimiento de la teoría y la técnica. Por el contrario, es frecuente encontrar profesores que después de tomar algunos cursos de actualización, asumen discursos pedagógicos mas o menos innovadores, aunque su

práctica sigue siendo, en mayor o menor grado, tradicional y en consecuencia la relación educativa sigue siendo autoritaria, aunque ahora "camuflajeada" con un discurso "participativo".

El cambio de la concepción moderna del proceso educativo, para que tenga repercusiones reales en los objetivos planteados, debe modificar primordialmente: la concepción que el docente tenga de sí mismo (su identidad), la forma de relación con sus alumnos, y especialmente, privilegiar la participación de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos, lo cual exige de análisis y tiempo.

Las dificultades didácticas

Estrechamente vinculadas a las concepciones de enseñanza-aprendizaje, las estrategias didácticas tienen la función de plasmar en actividades prácticas los procedimientos más idóneos para brindar efectividad a la enseñanza y asegurar un mejor aprendizaje.

En general, podemos decir que el principio fundamental de toda estrategia didáctica es presentar el conocimiento de tal manera que sea atractivo y fácil de comprender para el alumno. De cada postura teórica se derivan estrategias particulares, aparentemente muy eficaces; sin embargo, toda estrategia didáctica enfrenta dos factores que determinan en buena parte su aplicación efectiva: las condiciones reales y la condición psicológica de los participantes.

En lo que concierne a la realidad, nos encontramos en el sistema educativo con diversos problemas: por lo regular los profesores desconocen los fundamentos de las estrategias didácticas que utilizan; incluso las estrategias que emplean las ponen en práctica por imitación, intuición o porque "las sugiere el programa", pero no existe una conciencia clara del objetivo que se persigue con ellas.

Por otra parte, la enorme cantidad de los temas contemplados en los programas se convierten en serios obstáculos para el empleo de didácticas participativas. Aunado a esto, los grupos numerosos y la excesiva carga de trabajo de los docentes dificultan también el empleo de otras técnicas que no sean la exposición magistral que además de aburrida resulta ineficaz. Por último, podemos agregar la escasez de recursos materiales (videocasettes, computadoras, muebles adecuados, etcétera) que impiden el empleo de didácticas alternativas.

Respecto a las condiciones psicológicas encontramos también varias dificultades en la aplicación de las estrategias didácticas:

La mayoría de las teorías que fundamentan estrategias didácticas carecen de una concepción integral de hombre y, en consecuencia, de sus procesos psíquicos, en especial de la gran cantidad de factores subjetivos que intervienen en el aprendizaje. Por lo tanto, las estrategias que proponen son pobres pues atienden sólo algunos aspectos del proceso educativo. Uno de los factores más descuidados en las propuestas didácticas se refiere a los procesos subjetivos. De tal

manera, que no basta con presentar los contenidos de forma que sean fácilmente asimilables por el intelecto, es necesario hacer que se despierte el deseo de aprenderlos. Pero el deseo no es algo que se pueda manipular, en primer lugar porque es inconsciente y, en segundo lugar, porque cada uno de los participantes de un grupo escolar (incluyendo al docente) tienen deseos distintos y en ocasiones contradictorios.

Ahora bien, si consideramos las condiciones psicológicas tanto del maestro como de los alumnos encontramos tanto procesos conscientes como inconscientes, intelectuales y afectivos, sumamente variados, de ahí podemos comprender la dificultad que hay en construir una teoría con estrategias didácticas que integren todos estos elementos para mejorar el proceso educativo.

Es por ello que las propuestas didácticas se ven limitadas en sus resultados. No obstante, se reconoce que son de gran importancia y pueden perfeccionarse; adaptándolas a las condiciones reales y psicológicas de las situaciones de los grupos en las que se apliquen, no sin antes un análisis de la práctica docente, las concepciones de enseñanza-aprendizaje y la relación educativa.

5
LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

"En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo educador – educando que se da en la relación. Si el vínculo, es autoritario [...] los alumnos [...], aprenden la modalidad autoritaria [...], aunque se le haya enseñado puntillosamente que la educación debe ser 'liberadora'".

Guillermo García

Por lo regular se piensa que un proceso de enseñanza-aprendizaje es exitoso en la medida que el alumno logra aprender, retener y utilizar los contenidos que el maestro le "enseña". Para que esto suceda, es importante que el docente tenga dominio del conocimiento que va a impartir, pero también es necesario que emplee las técnicas didácticas adecuadas. Por su parte el alumno, debe tener interés y poner empeño en lo que estudia para aprender el contenido.

Si tanto el maestro como el alumno cumplieran con estos requerimientos se podría pensar que el aprendizaje escolar no es ningún problema. Sin

embargo, las cosas no son tan sencillas. Para empezar, en muchas ocasiones los maestros no cuentan con estrategias didácticas adecuadas para abordar los contenidos del programa. Asimismo, los alumnos no ponen interés en el estudio porque no entienden las clases, no les interesan los temas o encuentran más atractivas otras actividades.

En apariencia, esto se podría resolver dando cursos de didáctica a los maestros para que hicieran más comprensible e interesante su actividad; pero eso no basta, pues aun la mejor preparación del profesor y sus mejores intenciones se pueden venir abajo en el salón de clases cuando está frente a sus alumnos[16].

El proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta ser sumamente complicado por la gran cantidad de condiciones que involucra, tanto internas como externas a los participantes. Es por ello, que difícilmente se alcanza lo que institucionalmente se designa por *éxito escolar* y, por el contrario, es el fracaso escolar el problema más generalizado en los ámbitos educativos internacionales. Por ejemplo, de acuerdo con la UNESCO (1998:59), en América Latina y el Caribe sólo el 68% de los alumnos que ingresan, alcanzan a cursar el quinto año de primaria (estimación realizada en 1994).

El fracaso escolar ha sido definido de muchas formas y, a reserva de ser esquemáticos, entendemos

[16] Porque además en toda transmisión hay una pérdida que obliga a la elaboración, a la interpretación, a la continuidad imaginaria; ello depende de los tiempos y los espacios, es decir, de las experiencias de cada alumno que no pueden ser, jamás, controladas por el maestro.

aquí por fracaso escolar una serie de situaciones que resultan problemáticas porque implican que no se cumplieron los objetivos de enseñanza-aprendizaje de un curso (escolarizado). Estas situaciones son: La deserción, la reprobación, el bajo rendimiento escolar y la repetición de cursos.

Esta crisis educativa que encuentra en el fracaso escolar una de sus más claras manifestaciones aún no ha podido superarse, lo cual hace preguntarnos acerca de las investigaciones en torno al fracaso escolar.

Enfoques en el estudio del fracaso escolar

A grandes rasgos son dos los enfoques que se han empleado para explicar el fracaso escolar: El enfoque centrado en el producto y el enfoque centrado en el proceso.

El **enfoque centrado en el producto** plantea que el fracaso escolar se presenta cuando no se cumplieron los objetivos educativos propuestos. Desde esta perspectiva los indicadores principales del fracaso escolar son: Las bajas calificaciones, la reprobación y la repetición de cursos. Las causas de este fenómeno son ubicadas principalmente en la falta de capacidad intelectual reflexiva de los alumnos para aprender adecuadamente lo que se les enseña. Se reconoce incluso que la capacidad de memorizar y reproducir "mecánicamente" información (sin comprenderla y asimilarla reflexivamente) es un indicio de las deficiencias de aprendizaje que llevan al fracaso escolar (Avanzini, 1969:26).

Los defensores de esta interpretación consideran que la escuela brinda las mismas oportunidades de aprender a todos los alumnos y en consecuencia, el fracaso escolar depende primordialmente del alumno mismo y en menor grado del método de enseñanza.

Este enfoque reduce la educación a la enseñanza, que es concebida sólo como la transmisión de conocimientos.

De ahí que para superar el problema este enfoque propone esencialmente modificaciones en la enseñanza; modernizando los métodos y las técnicas didácticas y actualizando a los maestros en su empleo. Con base a estos planteamientos, por un lado, se modifican los planes y programas de estudio y se promueve la actualización del magisterio (acciones que se han venido realizando con especial énfasis desde el sexenio de Salinas de Gortari) y por otro, se emplean medidas de atención psicopedagógica para los alumnos; e incluso se desarrollan estrategias de selección de acuerdo a sus capacidades (dentro de esta lógica de selección se implementó el examen único para ingresar al bachillerato, donde se pretende brindar las mejores oportunidades de estudio a los "mejor dotados").

Este enfoque es bastante reduccionista, pues limita la explicación del fracaso escolar a factores individuales y descontextualizados, que dejan de lado muchos factores socioeconómicos, políticos y culturales que afectan al alumno, al maestro, a la institución escolar y a todo el modelo educativo. En consecuencia, las alternativas de solución aquí

ofrecidas (provenientes principalmente de la modificación de la enseñanza a partir de la tecnología educativa) resultan ser parciales y poco eficientes.

El **enfoque centrado en el proceso**, analiza el fracaso escolar de acuerdo a los resultados obtenidos, pero considera también el desarrollo de los factores que determinaron dichos resultados, busca entonces una visión integral del proceso educativo.

Para este enfoque la *falta de aprendizaje de los alumnos depende*, entre otras cosas, del *vínculo del alumno con el conocimiento*, los determinantes de este vínculo, el proceso de apropiación del conocimiento y su permanencia más allá del periodo escolar. El *fracaso* no reside únicamente en un "bajo aprovechamiento" establecido por una mala calificación como resultado aislado, sino que *está determinado por el proceso que generó ese resultado* y por las consecuencias socioeconómicas y culturales del mismo.

Cuando se analiza el fracaso escolar no se parte de la idea de que el alumno fracasa porque no es inteligente, sino que se plantea que el estudiante fracasa porque se vive como un individuo poco inteligente. El alumno asume una imagen devaluada de sí mismo: piensa que no es inteligente, que no puede aprender, que los contenidos son demasiado complicados para él. Es decir, tiene una identidad devaluada que marca su desempeño.

Identidad devaluada

Hemos señalado en el segundo capítulo de este libro la importancia que tiene el *estadio del espejo* en la constitución del sujeto. Expusimos ahí que en este momento se instaura el *yo ideal* como resultado de la identificación del niño con su imagen especular. Cabe recordar que para Lacan el verdadero espejo que soporta la identificación del niño es el otro, en este caso la mirada de la madre (que recordemos se convierte en representante del *Otro* red simbólica). Señala también que a partir de este momento las identificaciones posteriores cursarán de manera semejante; y será la mirada del otro la que determine la forma en que nos veamos. Es decir, nuestra identidad. La concepción que tengamos de nosotros mismos dependerá en buena parte de la "imagen" que de nosotros nos devuelva la mirada del otro. Nuestra identidad estará marcada por lo que signifiquemos para el otro, nos identificaremos y haremos propia la significación que tengamos para el otro (representante del orden simbólico - cultural). De ahí que para el alumno sea tan importante las expectativas y la mirada del maestro.

La autoimagen, es decir, la identidad que el estudiante desarrolle a partir de su ingreso a la escuela depende, en buena medida, de lo que signifique para sus maestros y de lo que ellos esperan de él (Bravo, 1988:17).

Un alumno que no tiene el aprovechamiento escolar generalmente tiene una imagen devaluada de sí mismo como estudiante; y de ella el maestro

puede ser responsable porque es él quien transmite, de forma explícita o implícita, su estimación en función de criterios más subjetivos que objetivos.

El proceso por el cual el maestro transmite la imagen que asumirá el alumno como propia, cursa de manera simplificada por el siguiente mecanismo:

1. El maestro observa al alumno y establece una relación con él. A partir de esto se va configurando una concepción más o menos estable sobre el alumno. En otras palabras, establece un *vínculo* con él.
2. A partir de la concepción que se forma del estudiante, el maestro espera que su desempeño escolar sea satisfactorio o no.
3. Una vez formadas las expectativas, estas servirán a manera de pre-juicio para evaluar el desempeño del alumno. Incluso, se utilizarán como un decodificador de las actividades, conductas y producciones del discípulo. Lo que implica que todos sus comportamientos, participaciones, trabajos y exámenes serán decodificados por el maestro en función de su ajuste a lo que espera de él. Por ejemplo, si un alumno, del cual el profesor espera un pobre desempeño académico, participa en clase, el docente menospreciará su participación aunque haya sido acertada o incluso brillante.
4. A lo largo de la relación del maestro con el alumno, le irá manifestando de forma explícita o implícita la concepción que tiene de él y en consecuencia de lo que de él espera. El alumno recibirá esta información y debido al vínculo afectivo y reiterado

con el maestro, lo más probable es que termine identificándose con la concepción y expectativas que el profesor tiene de él. De este modo irá conformando una identidad de discípulo "exitoso", "regular" o "fracasado".

Todas estas concepciones y expectativas se van configurando desde el primer día de clases. Siempre que comienza un nuevo curso tanto el maestro como el alumno esperan muchas cosas. Estas expectativas reflejan deseos que se plasman en fantasías.

Un maestro puede llegar el primer día, con una actitud prepotente que pone de manifiesto su deseo de reconocimiento. Reconcilia su actitud con la creencia de que *ser exigente* es la única manera de que sus alumnos *tomen en serio su clase* (¡y por supuesto, lo tomen en serio a él!).

En la base de esta actitud se encuentra la creencia muy extendida de que los profesores exigentes, a pesar de que durante el curso pueden ser *odiosos*, a la larga serán *venerados y reconocidos*.

Este tipo de racionalizaciones permite justificar su autoritarismo y satisfacer su deseo de poder y reconocimiento sin que experimente culpa por ello. Esto no quiere decir que el maestro no tenga la intención genuina de que sus alumnos aprendan, lo que sucede es que a la par que desea esto, desea también otras cosas; a veces contradictorias, a veces complementarias con el deseo de enseñar.

Por su parte los alumnos se presentan a clases con infinidad de deseos, fantasías, expectativas y actitudes que se ponen de manifiesto a lo largo del curso. Todo este mundo afectivo e imaginario de cada uno de los participantes de un grupo, va

determinado sus relaciones intersubjetivas, creando vínculos que tienen un papel muy importante en el éxito y/o en el fracaso escolar.

Aun cuando el maestro conociera las mejores estrategias didácticas para transmitir los contenidos de sus programas, poco o nada se lograría si concibe a sus alumnos como deficientes, indisciplinados, flojos e irresponsables. En consecuencia, sólo espera que una minoría aprenda y apruebe el curso satisfactoriamente. Estas expectativas las decodifican sus alumnos y terminan *autorrealizando la profecía*.

Lo que hemos dicho hasta aquí podría parecer bastante cuestionable, y con justa razón se podría argumentar, que la concepción y la perspectiva que los profesores se hacen de sus alumnos son reales: sus calificaciones muestran que su aprendizaje es deficiente, su impuntualidad, inasistencia y falta de disciplina en clase, demuestran su desinterés e irresponsabilidad. Entonces la imagen que se hace de ellos y sus expectativas están plenamente justificadas. Sin embargo, cabe señalar que en todas las relaciones que establecemos tanto con las personas como con los objetos que nos rodean, se llevan a cabo en base a elementos reales, pero también en base a componentes subjetivos, que la situación real nos despierta.

Cuando conocemos a una persona, nos puede parecer agradable por que en realidad es atractiva y su arreglo personal la hace verse bien. Acompañado a estas características reales, aparecen condiciones subjetivas que influyen en la simpatía que nos despierta, como puede ser el hecho de que algunos de sus ademanes nos

recuerdan a nuestra madre, o bien su mirada y la sencillez con la que se expresa la identifica con un amigo que apreciamos mucho.

Estos niveles objetivo y subjetivo con los que percibimos la realidad se presentan siempre en cualquier relación. Por ello es necesario establecer cuáles son los elementos objetivos y cuáles los subjetivos que influyen en la relación maestro-alumno. Especialmente es necesario comprender a qué obedecen sobretodo las distorsiones subjetivas que presentan las imágenes que nos hacemos de nuestros alumnos, para vislumbrar las repercusiones de éstas y también para ofrecer alternativas que permitan resolver algunos problemas que se originan de esta relación.

Existen numerosas investigaciones que demuestran cómo las expectativas del maestro respecto a sus alumnos, determinan el rendimiento escolar (Corenstein en Tenti, 1986:19-51). Empero, todas estas investigaciones centran su atención en las categorías perceptuales que los maestros emplean para clasificar a sus alumnos, así como los efectos de estas "clasificaciones". Pero no se indaga a nivel más profundo: ¿Por qué determinado alumno es "visto" o "percibido" de una manera?, ¿cómo es que esta clasificación repercute de forma tan importante en su identidad como alumno y en su aprovechamiento?

Los conceptos de vínculo, identificación, transferencia, etcétera que pueden ayudar a dar cuenta de este fenómeno no son empleados por estas investigaciones; por ello en este libro hemos abordado estos temas, pues consideramos que

tienen especial importancia en la comprensión del fenómeno del fracaso escolar desde la dimensión de la relación educativa.

Indudablemente el fracaso escolar está multideterminado por factores socioeconómicos, culturales, políticos, pedagógicos y psicológicos; cada uno de ellos tiene su trascendencia y merece ser objeto de un análisis detallado. Sin embargo, en esta ocasión nos delimitamos a hablar sobre los factores subjetivos presentes en la relación maestro-alumno, pues se ha demostrado, a través de algunos estudios (Tenti, Corenstein, Cervini, 1986), que tienen repercusiones importantes en este problema.

Antes de pasar a ver los fenómenos profundos de carácter inconsciente que se juegan en la relación educativa, analizaremos brevemente algunos procesos de índole psicosocial, que también consideramos importantes.

6
REPRESENTACIONES Y COMUNICACIÓN EN EL AULA

"La representación es la construcción mental
de un objeto [... a partir] de la actividad
simbólica de un sujeto, solidaria
[...] de su inserción en el
terreno social"
C. Herzlich

Las representaciones tienen un papel muy importante en la constitución de la identidad de los sujetos y en las relaciones intersubjetivas que se establecen entre ellos. En la relación educativa el maestro, por ejemplo, conforma su identidad considerando, en buena medida, las representaciones que él tiene de lo que debe ser él como profesor y de lo que él imagina que la institución, los alumnos, los padres de familia y la sociedad esperan de su rol.

De la misma manera el alumno configura una representación acerca de su rol y construye su identidad en esa encrucijada de imaginarios que son las representaciones y las significaciones que circulan en torno a la escuela y a la relación

educativa. Por supuesto, también construye representaciones de sus compañeros, de sus maestros, de los contenidos, de su escuela y en función de ellas establece diferentes vínculos.

El término *representación* es fundamentalmente empleado en el campo de la Psicología Social donde designa *el modo en que un objeto social es aprehendido por un sujeto o un grupo*. La representación se refiere a *la manera en que las personas, las cosas y las situaciones son percibidas y adquieren un significado particular para el sujeto* en función de las concepciones, significaciones imaginarias y valores que ha asumido a lo largo de su proceso de socialización.

Gracias a las representaciones nosotros conformamos una serie de *expectativas* que determinan, en buena parte, la forma en que nos relacionamos con los objetos, personas y situaciones que nos representamos.

Categorizaciones y estereotipos

Las representaciones inducen el establecimiento de una serie de categorías. La *categorización consiste en atribuir a lo representado características de categorías* (socioeconómicas, políticas, ideológicas, éticas, estéticas o culturales) *que ya se han internalizado y en función de las cuales se clasifica* a esas personas, objetos o situaciones.

El ser humano tiene la necesidad de *categorizar* lo que percibe para estructurar de la mejor manera su entorno físico y social, con la finalidad de situarse y orientarse en una situación dada, refiriéndola

parámetros ya conocidos (categorías) que le dan seguridad.

Toda categorización implica una evaluación emocional de los objetos o acontecimientos, en función de la cual se *hace una clasificación generalmente simplificada de ellos.*

En las escuelas todavía es frecuente encontrar una clasificación de alumnos de acuerdo a su desempeño y disciplina en una gradación de filas que va desde *la fila de los aplicados,* que se encuentra generalmente cerca del escritorio del maestro, hasta *la fila de los burros* por lo regular la fila más próxima a la salida del salón. La colocación en las filas en ocasiones obedece al criterio de ubicar adelante a los mejores y atrás a los peores.

Todas estas diferenciaciones, categorizaciones y jerarquizaciones que aparecen en las escuelas, son una condición necesaria para el ejercicio del poder y permiten construir identidades y modelar sujetos:

> *El sistema de diferenciaciones* [...permite] actuar sobre la acción de los otros: diferencias jurídicas o tradicionales de estatus y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes; diferencias de ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etcétera. Toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos (Foucault, 1988:241).

Las representaciones y las significaciones imaginarias que despiertan las diferencias categorizadas y jerarquizadas van constituyendo la identidad de los docentes y los alumnos. El dispositivo pedagógico hace funcionar esas diferencias para ejercer un poder que induce conductas y condiciona prácticas. Las categorizaciones cuando se generalizan en una cultura se convierten en estereotipos.

Los *estereotipos* son representaciones generalizadas que comparten grupos sociales determinados. Consisten en *ideas preconcebidas acerca de cómo son o cómo se conducen las personas* en función del grupo, sexo, raza, clase social, ocupación, religión, nacionalidad, etcétera, en el que se han ubicado al categorizarlas.

Los estereotipos conforman una *fijación generalizada registrada en pensamientos y emociones que mueven a la acción* (Predvechni, 1979:91), es decir, *conforman una determinada actitud*, en la que el sujeto asume una posición en función de la cual actúa.

En la relación educativa son frecuentes los estereotipos que sirven de base a las representaciones que se hacen de los participantes del proceso educativo. Existe, por ejemplo, el estereotipo del *maestro de matemáticas* (autoritario y "medio loco"), el maestro "barco", el exigente, el tímido, el "relajiento", el "raboverde", etcétera.

También existen estereotipos para los alumnos: el alumno "aplicado" (siempre bien arreglado, que "se porta bien", con "cara de inteligente", que participa siempre que pregunta el maestro) o, por el contrario, "la oveja negra" del salón (el

alumno indisciplinado, insoportable, incontrolable y con un rendimiento escolar bajísimo).

Los apodos que con tanta frecuencia se utilizan entre maestros y alumnos refieren muchas veces a estos estereotipos articulados con las características personales de cada sujeto.

Es común que las categorizaciones que hacen los maestros de sus alumnos sean rígidas e inmutables, lo que se convierte en un serio obstáculo para que el maestro perciba de diferente manera el desempeño de sus alumnos.

Las categorizaciones negativas de los alumnos se convierten en verdaderos estigmas que condenan al estudiante a un rol desfavorable y terminará por derivarse en su fracaso escolar. Ante el *estigma*, el alumno opta, en general, por estas salidas: el intento de corrección[17], la resignación o la rebeldía; las dos últimas resultan a la larga muy desventajosas. Por ello el maestro podría esforzarse por evaluar a sus discípulos, considerándolos como personas en desarrollo (y por lo tanto en constante cambio) con un gran potencial intelectual y creativo que él es capaz de despertar.

Como ya hemos señalado, diversos estudios han demostrado que las categorías y las expectativas tienen importantes repercusiones en el rendimiento escolar. En síntesis, demuestran como la profecía implícita en ellas se autorrealiza.

[17] "El individuo estigmatizado puede [...] intentar corregir su condición [...] dedicando un enorme esfuerzo personal al manejo de áreas de actividad que por razones físicas o incidentales se consideran [...] inaccesibles para quien posea su defecto." (Goffman, 1995: 20).

Pero ¿cómo es que esas representaciones, categorías y expectativas se transmiten en la relación educativa? La transmisión se realiza, en parte, a través de diversas formas de comunicación.

La comunicación, factor de intersubjetividad

Por *comunicación* entendemos, *no sólo la transmisión de mensajes, sino todos los procesos a través de los cuales las personas se relacionan y se influyen entre sí*. El grupo escolar entonces, se convierte en una red de comunicaciones, de interacciones y relaciones imaginario-simbólicas que afectan y marcan la vida cotidiana en las aulas.

Los intercambios comunicativos que ocurren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, están influidos por un gran número de factores socioeconómicos, culturales y subjetivos, que se vehiculizan a través de la comunicación y determinan la dinámica de la relación educativa.

Veamos algunas características del proceso de comunicación:

La relación educativa implica una constante interacción entre los actores del proceso, esto supone también, intercambio de mensajes, actitudes y conductas que marcan influencias de unos hacia otros. En otras palabras, podemos decir que *la relación educativa se establece gracias a una constante comunicación*. Incluso podemos afirmar que *es imposible no comunicar*. Aún en el silencio más absoluto durante un examen, el alumno que lee con detenimiento las preguntas de la prueba, no puede dejar de sentir la mirada del

maestro que lo vigila, ni tampoco puede abstraerse de la tensión que percibe en él y sus compañeros.

Estando frente a frente, maestro y alumnos están en permanente comunicación, aunque hay que aclarar que esta comunicación ocurre en diversos niveles. Aquí nos referimos a los niveles *referencial* y *conativo* (Watzlawick, 1967).

El *aspecto referencial de la comunicación alude al contenido explícito del mensaje*, a la información transmitida. Pueden ser por ejemplo, los conocimientos que expone un maestro en su clase.

Pero *en toda comunicación no sólo se transmite información*, sino que al mismo tiempo *se trata de influir en el comportamiento* del otro y por lo tanto, *se trata de definir la relación*. A esto se refiere el *aspecto conativo*. Este aspecto permite comprender como ha de entenderse el mensaje explícito, en función de la relación que se establezca entre los comunicantes.

El *aspecto conativo* funciona como una *metacomunicación*, es decir, se trata de informaciones sobre la comunicación, que nos permite entender la forma en que debe captarse el mensaje. Por ejemplo, y a riesgo de simplificar: un maestro que llega al salón y saluda diciendo "buenos días"; genera actitudes distintas en sus estudiantes si al llegar saluda, avienta su portafolio al escritorio y mira fijamente a sus alumnos frunciendo el ceño. Por el contrario, si el mismo profesor emplea el mismo saludo y entra al salón, sonriendo y mirando a sus discípulos, generará en ellos otra disposición. La primera actitud del maestro nos indica que aunque

el contenido referencial de su discurso sea "buenos días", el contenido relacional o conativo que alude a la manera en que llegó y saludó, nos indica que el día con este docente no tendrá "nada de bueno". A diferencia del segundo ejemplo en el que vemos que existe una congruencia entre el contenido explícito e implícito del mensaje.

Mientras que el contenido referencial del mensaje se transmite primordialmente a través de la comunicación verbal. El contenido relacional o conativo privilegia la comunicación no verbal: ademanes, gestos, miradas, entonación y volumen de la voz, actitudes, posturas, etcétera.

El contenido relacional pone de manifiesto el estado de ánimo del emisor y la reacción que se le solicita al receptor. Indica también los "lugares" desde donde se entabla la comunicación: el maestro puede alzar la voz para dirigirse al alumno y con esto le manifiesta el lugar de autoridad que tiene y en consecuencia, ubica a su interlocutor en un lugar o *status* de subordinado.

Durante la clase las interacciones están *pautadas*: el tono de voz del maestro puede indicar que está dictando y entonces los alumnos toman notas; la mirada del docente permanentemente está vigilando el trabajo de los niños, con la sola mirada el maestro puede controlar la clase (esto es algo que maestro y alumnos deben aprender). El tono de voz o el empleo de ciertas palabras ("a ver niños...") indican para los alumnos el estado de ánimo de los maestros y el tipo de conducta que deben seguir.

Tanto en la relación educativa como en el proceso de enseñanza, el maestro emplea una serie

de "pistas" que los alumnos deben decodificar. Estas pistas son las reglas implícitas que permiten emitir una conducta adecuada.

Estas pistas son generalmente de carácter relacional o conativo: no sólo transmiten información, sino que al mismo tiempo tratan de influir en el comportamiento del otro (ejercicio de poder) y definen la situación en la que se entabla la relación.

En el aula, aun dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde aparentemente sólo debería de privilegiarse el aspecto referencial de los mensajes, es decir, su contenido explícito, encontramos que *lo que se privilegia es el aspecto conativo*: aprender en educación básica, por ejemplo, es primordialmente aprender a usar una información, los conocimientos que se enseñan no importan en su contenido como tales, se privilegia más bien su carácter de información que ha de utilizarse para algo en "concreto": responder a una pregunta repitiendo la información antes expuesta por el maestro, tomar nota en los cuadernos, escribir lo que se dicta, contestar un cuestionario reproduciendo textualmente la información que aparece en el libro, etcétera.

> 'Aprender' en la escuela significa sobre todo 'aprender a usar los elementos que ahí se encuentran', es decir, aprender procedimientos. Los alumnos deben saber 'lo que hay que hacer' con lo que ven en el pizarrón, con lo que hay en determinada página del libro, con materiales que se les pidió traer. El

> trabajo de aprender es visto como el de hacer algo, en los libros, los cuadernos o el pizarrón, con los útiles que sirven para escribir, medir, colorear o pegar. Aun en los momentos de interrogación y de discusión, *los alumnos deben aprender a [...] seguir las pistas que el docente les da* y aplicar las reglas implícitas que rigen la formulación de frases aceptables, para poder participar bien (Rockwell, 198:21-22).

Estas pistas son justamente el aspecto conativo de la comunicación y es también el elemento que se privilegia en clase. De ahí que el aprendizaje escolar tenga un carácter marcadamente condicionado. *El alumno no aprende los contenidos, no reflexiona sobre ellos, aprende a seguir pistas*, es decir, a obedecer instrucciones implícitas sin cuestionarlas. Es por ello que cuando a un alumno le pedimos que resuelva una tarea escolar se esfuerza por seguir las instrucciones que le dio su maestra y no se siente capaz de llegar a los mismos resultados de otra manera. El dispositivo de poder, logra lo que se esperaba: hay que obedecer sin pensar.

El contenido relacional o conativo hace referencia esencialmente a la relación afectiva entre los comunicantes y puede vehiculizar primordialmente elementos inconscientes como transferencias, deseos, fantasías, etcétera. A pesar de que este tipo de contenidos son por lo regular inconscientes, tanto para el emisor como para el receptor, ambos los decodifican a partir de la

relación intersubjetiva que establecen (Kaës, 1995). Cabe destacar que *los contenidos conativos o relacionales tienen más importancia para los comunicantes que el contenido referencial o explícito de los mensajes.*

El ejercicio de poder en la relación educativa se juega principalmente aquí, en el contenido relacional de la comunicación. A través de él se induce, seduce, dirige y ordena las acciones posibles de los otros. Y es también aquí a través de este nivel comunicativo que el otro "resiste" y negocia sus acciones.

Es muy frecuente que existan abiertas contradicciones entre el contenido referencial o manifiesto y el relacional o conativo, a esto se le llama doble vínculo.

El doble vínculo

El *doble vínculo* aparece *cuando de forma reiterada el emisor transmite dos mensajes contradictorios*:

1. Una orden, generalmente negativa acompañada de una amenaza: "¡Cállense o los repruebo!, "si no tienen las prácticas no tienen derecho a examen".
2. Una orden transmitida implícitamente (contenido relacional o conativo) que contradice a la primera: La maestra sonríe mirando la algarabía de sus alumnos, al momento que grita: "¡Cállense o no salen al descanso!". El maestro mirando a uno de sus alumnos preferidos le guiña el ojo al momento que exclama dirigiéndose a todo el grupo con voz fuerte: "¡El que

no entregue en este momento su trabajo está reprobado!".

Estos dobles mensajes generan confusión al principio pero paulatinamente el alumno aprende a decodificar que el verdadero significado del mensaje está implícito y es éste al que debe atender. No obstante, en alumnos de educación media superior y superior, puede suceder que estos mensajes generan actitudes distintas: silencios prolongados de protesta, participaciones agresivas e incluso conductas desviacionistas del objeto de aprendizaje que no se espera el maestro.

Es así como el alumno capta con claridad la categoría en la que lo ha ubicado el maestro, las expectativas que tiene de él y el rol que debe jugar. También sabe que, al ser imposible dejar de comunicar, si se rebela ante las demandas del maestro, será descubierto y castigado; y no sólo eso, sabe también que una vez que el maestro lo ha estigmatizado, difícilmente podría escapar de la "maldición de una profecía".

El clima intensamente afectivo que se puede generar en la relación educativa, aunado a lo paradójico de los discursos y las estrategias empleadas, generan diversas situaciones conflictivas: oscilaciones afectivas (generalmente maniaco-depresivas), confusión e incertidumbre, ansiedad, comportamientos paranoides[18], etcétera.

[18] El "doble vínculo" y las constantes situaciones paradojales pueden ser causa de severas confusiones que podrían derivar en esquizofrenia, como ha demostrado Batenson (1999).

El vivir constantemente situaciones paradójicas[19] hace que principalmente el alumno (aunque también el maestro) tenga que desarrollar una enorme capacidad de adaptación a las demandas contradictorias que se le hacen y aprender que lo que se le pide de mil maneras distintas es la sumisión, la disciplina y el *buen encauzamiento* de acuerdo a los proyectos de la institución y la sociedad.

[19] La paradoja consiste en una comunicación cuyo mensaje en sí mismo es una contradicción, de tal manera que no se puede responder de una manera adecuada a él.

7
MAESTRO - ALUMNO: ROLES Y RITUALES

"Rol y posición son inseparables,
como las dos caras de una misma moneda,
el aspecto dinámico y estático de una misma realidad"
Gloria Benedito

"Todo rol forma parte de un sistema de roles interdependientes. [...]
Si el rol es modificado la estructura de roles cambia"
Marcel Postic

La educación es un fenómeno complejo donde convergen múltiples determinaciones (políticas, económicas, culturales, etcétera), tiene el carácter primordial de ser relacional y relacionante, pues se lleva a cabo a través de procesos relacionales donde además se pone en juego la intersubjetividad de los agentes educativos.

La institución *vehiculiza* significaciones imaginarias sociales que hacen que el sujeto que ocupa el lugar de maestro *se viva, se vea* y *actúe* de acuerdo a ellas y a los discursos, rituales, tradiciones que conllevan ocupar ese lugar.

Lugares y funciones: *status* y rol

Toda relación interpersonal está caracterizada por dos aspectos estrechamente vinculados: el *status* de los participantes y el *rol* que juegan en la relación.

Por *status* entendemos el lugar (o "puesto") que ocupa una persona en un sistema social. Esta posición es relativa y se define en relación a otras posiciones dentro del sistema. Por ejemplo, el status del maestro implica el complemento al status del alumno. Para que exista un maestro se necesita que alguien denominado alumno lo reconozca como tal.

Cada status está organizado social y culturalmente en función de la estructura socioeconómica, política e ideológica del sistema en general y de la institución en particular. En el caso de la institución escolar los status están claramente definidos: autoridades, maestros, administrativos, personal de mantenimiento y alumnos. A cada status le corresponde un rol.

El *rol* o papel se refiere a las funciones o patrones de conducta relativamente estables que esperamos desarrollen los sujetos de acuerdo al status en el que se encuentran ubicados dentro de un sistema social.

En la relación educativa el rol del maestro y del alumno están fuertemente condicionados por las expectativas, normas, prescripciones y significaciones imaginarias sociales cargadas cultural e ideológicamente. Analizar estos roles nos permite advertir las *demandas del sistema* y establecer sus repercusiones.

El status del maestro lo ubica en un lugar superior en la relación educativa. Es superior al alumno por muchas razones:

1. Por lo general, el maestro tiene mayor edad; lo que en teoría implica también mayor experiencia y más años de preparación.
2. Tiene escolaridad superior y en función de esto se espera que domine más conocimientos.
3. La institución escolar le delega una gran cantidad de funciones a través de las cuales ejerce un poder sobre los alumnos: tiene que vigilar la disciplina, debe hacer cumplir las normas de la institución, evaluar y calificar, reportar las faltas al reglamento, la inasistencia o las conductas indebidas, etcétera. Si bien en los niveles superiores ello puede quedar fuera dadas las cualidades de muchas universidades autónomas, es cierto que también se utilizan como recursos de control.
4. Cultural e ideológicamente es ubicado como autoridad, guía y modelo.
5. Se le transfiere la autoridad, el poder y la sabiduría de otras figuras temidas y/o veneradas como: los padres, los ministros religiosos, los científicos u otros maestros.

El status privilegiado del maestro en la relación educativa le demanda un rol que implica, quiera o no, el ejercicio de un poder. Existen muchos aspectos que posibilitan al docente este ejercicio de poder que muchas veces eclipsa los objetivos educativos haciéndolos depender de aspectos ajenos.

El poder se ejerce siempre a través de las relaciones disimétricas o desiguales en donde hay alguien que domina y/o dirige a otros.

El ejercicio del poder puede ser sutil o explícito y opera esencialmente en el campo de la posibilidad; es decir, el dominante trata de controlar y dirigir las acciones posibles de los otros que son dominados (Foucault, en Dreyfus:1988).

En el ejercicio de poder se actualizan formas de relación (transferencial), por ejemplo: cuando el docente ocupa el lugar que antes tenían sus maestros y no sabe como asumirlo de otra manera sino a través de las formas en que sus propios maestros o agentes de autoridad actuaban. De esta forma el actual docente repite, a la sombra de esos fantasmas, en el *aquí y ahora* lo que sucedió en el *allá y entonces* de su historia personal cuando fue objeto de poder.

El concepto de *rol* nos permite articular diferentes aspectos de la relación educativa[20], es por esta razón que nos parece importante analizarlo.

En todo rol hay tres dimensiones que conviene destacar: el rol asignado, el rol asumido y el rol subjetivo.

1. El *rol asignado* se refiere a las funciones que el sistema de forma explícita demanda de los sujetos

[20] La relación educativa puede estudiarse a partir de las múltiples dimensiones que la componen, aquí sólo destacaremos algunos factores subjetivos. Sin embargo, existen estudios que intentan brindar un panorama más completo de esta relación, pueden consultarse los trabajos de Marcel Postic (1982) y Ricardo Nassif (1985).

ubicados en determinado *status*. Estas demandas pueden ser explícitas o implícitas, de tal manera que el sujeto no siempre es consciente de ellas.

2. El *rol asumido* es la manera en que cada quien asume, interioriza y lleva a cabo las funciones que se le demandan.

3. Por último, el *rol subjetivo* se refiere a las significaciones imaginarias que tienen para el sujeto lo que es y lo que hace. Esta dimensión está determinada por su historia personal, su "vocación", sus expectativas, sus fantasías, sus deseos y los *vínculos transferenciales* que el sujeto establece con los objetos y situaciones relacionados con el rol.

Al *maestro* se le *asigna el rol* de transmitir los conocimientos científico-técnicos, así como la concepción del mundo y el sistema de valores de una sociedad. En otras palabras, se le demanda que a la par que enseñe los contenidos de su materia también socialice a sus alumnos, a través de la transmisión implícita o explícita de la ideología que les permita integrarse a la sociedad. La socialización es un aspecto importante de su rol. La sociedad y la institución lo han colocado frente a sus alumnos como un modelo a seguir. El poder que ejerce es inherente al *status* y al rol que le demandan. Cada maestro *asumirá* de manera particular las funciones que se le asignan, y al mismo tiempo las *resignificará subjetivamente*.

Lo mismo ocurre con el *alumno*, a quien se le *asigna* la tarea de aprender los conocimientos que se le enseñan, pero también que obedezca e interiorice las normas y valores que

el docente le inculca. Cada alumno *asumirá* y sorteará estas demandas de forma personal y dará un *sentido subjetivo* a lo que hace y a la forma en que lo lleva a cabo.

La manera en que los roles asignados se asumen, depende en buena medida de las expectativas, fantasías y deseos, presentes en el rol subjetivo. De hecho se puede afirmar que el *rol subjetivo consiste en la transferencia que el sujeto hace al rol* que desempeña[21].

La transferencia previa al rol tiende a actualizar diversos elementos que, por ejemplo, el maestro ha interiorizado a lo largo de su formación. Esto puede generar actitudes variadas entre las personas que asumen este papel: es común que el docente se identifique con su rol de autoridad y ejerza el poder despiadadamente. Otros maestros en cambio, intentan educar sin caer en el autoritarismo, por el contrario, aspiran a la participación de sus alumnos en el proceso, quieren cambiar su rol.

Cuando un maestro desea cambiar su rol tradicional *magistrocéntrico* es frecuente que de inmediato aparezcan resistencias de todo tipo: muchos alumnos se resisten al cambio porque no saben cómo comportarse frente a un maestro distinto al tradicional; especialmente porque han construido una serie de *mecanismos*

[21] J. L. Moreno afirma que «la transferencia no se produce hacia una persona en general, ni hacia una vaga configuración sino hacia un rol». No pensamos que la transferencia se de exclusivamente hacia un rol, pero sí coincidimos en que el rol la puede dinamizar (Moreno en Bustos, 1980).

de defensa que les han permitido hasta ese momento sortear, con mayor o menor éxito, las dificultades de la enseñanza tradicional, de tal manera que un cambio les resulta amenazante; también los alumnos han asumido y subjetivado su rol de estudiantes tradicionales, estableciendo vínculos de dependencia con el maestro, de manera que cambiar su rol les resulta difícil y conflictivo. Por otra parte, los maestros que desean cambiar tendrán que enfrentar las resistencias de sus compañeros y las autoridades, que por lo regular están acostumbrados a la práctica de la enseñanza tradicional.

El rol del alumno es complementario al del maestro. Aquel está acostumbrado a obedecer lo que el maestro le ordene y le enseñe. Esto es lo que explícitamente se espera de él. Implícitamente se espera que sepa sortear los obstáculos que se presenten en el curso: tolerar las actitudes del maestro, descifrar los contenidos de las clases, cumplir hasta donde sea posible los trabajos, reproducir en los exámenes fielmente lo expuesto por el docente, etcétera. En una palabra se espera que pueda "sobrevivir".

El alumno que sobrevive al proceso educativo (así entendido), es porque logra adecuarse a las demandas de los maestros: hace lo que se le pide y "aprende" lo que se le enseña, asume y se adapta al rol que el sistema escolar tradicional ha impuesto. La socialización escolar, como ejercicio del poder, se convierte en una práctica violenta para el alumno, quien obviamente, preferiría hacer cualquier otra cosa que verse sometido a una disciplina que no

responde a sus intereses y necesidades, "aprendiendo" o mas bien, memorizando "conocimientos" que no comprende y carecen de utilidad en su vida cotidiana. Ahora bien, es necesario señalar que en todo grupo escolar los estudiantes juegan roles diferenciados de acuerdo a su status . Uno de los roles destacados es el de líder.

Líder, portavoz y chivo expiatorio

El rol del líder consiste en organizar al grupo o un subgrupo para que lleve a cabo determinada actividad. El líder es aquel miembro en el que el grupo deposita sus ideales: es admirado y respetado, por que en buena parte representa un modelo para los integrantes del grupo. De acuerdo con Freud el líder es el depositario del *ideal del yo*.

Indudablemente las cualidades personales de algunos alumnos los pueden convertir en líderes de su grupo, pero no basta con la existencia del carisma y otros atributos, *el líder surge cuando el grupo lo promueve*. El líder sólo existe cuando un grupo lo reconoce como tal. No existe líder sin seguidores. Ahora bien, en un grupo escolar existen diversos *tipos de liderazgo*:

1. *El líder formal*: Es aquel que se ejerce por determinación institucional y aunque se asume por coerción, no siempre se reconoce espontáneamente. Es el caso del maestro, por ejemplo, que es líder formal del grupo y el encargado de

organizar la actividad educativa cumpliendo el designio institucional. El grupo puede aceptar el liderazgo sólo por coerción, o también por que reconozca en el docente la preparación y la capacidad para dirigirlo.

Entre los grupos puede haber también otros liderazgos formales como sería el caso de los estudiantes designados para vigilar, controlar o dirigir algunas actividades en el grupo, los llamados "jefes de grupo"o representantes estudiantiles.

2. Otro tipo de *liderazgo es el emergente*. El líder emergente es aquel miembro del grupo que ante una situación que genera ansiedad, es capaz de interpretar de la mejor manera la estructura emocional del grupo, logra descifrar sus deseos y propone una estrategia para satisfacerlos y sortear las dificultades.

El grupo escolar busca sus líderes emergentes de acuerdo a la situación por la que atraviese; así por ejemplo, si tiene problemas con su maestro, buscará a los líderes que pueden hacerle frente. Los participantes que descifren este deseo y tengan las características de personalidad para oponerse al maestro serán incitados y apoyados por el grupo para que lo hagan.

3. *El líder saboteador*, es un rol que se puede presentar de dos maneras: a) Cuando una o más personas encabezan actividades de sabotaje que obstaculizan el proceso educativo (líderes del relajo); y b) Cuando la participación de una minoría de estudiantes se convierte en una práctica reiterada, por ejemplo, alumnos "aplicados" juegan, paradójicamente, el rol de saboteadores al impedir

la participación de la mayoría del grupo que se escuda en ellos.

Todo liderazgo que se estereotipa sabotea la participación de los demás. Incluso el maestro al acaparar la palabra y permitir que sólo unos cuantos estudiantes participen, está obstaculizando el aprendizaje grupal y se convierte en saboteador de su propio trabajo.

4. Por último, el *liderazgo operativo*. Este liderazgo es el que se ejerce de forma rotatoria y ayuda al grupo a conseguir la tarea que se propone. El carácter rotativo de este rol, permite que en un grupo todos los participantes puedan en un momento dado, organizar las actividades del grupo e involucrarse en el proceso educativo, favoreciendo el aprendizaje grupal, a través del intercambio y la participación de todos los alumnos.

Este es el tipo de liderazgo que debería fomentarse, pero es difícil de alcanzar, porque implica que tanto maestro como alumno abandonen la tradicional dinámica caracterizada por la participación de unos cuantos a la sombra de una mayoría silenciosa y pasiva.

Además del liderazgo, existen otros dos tipos de roles que son importantes en la relación educativa, nos referimos al de "portavoz" y "chivo expiatorio". El *"portavoz"* es aquel miembro del grupo que en un momento dado dice o hace algo que revela sentimientos, pensamientos, conductas o actitudes del grupo, que hasta ese momento habían permanecido latentes y que sin embargo él logra hacerlos manifiestos.

En la relación educativa el papel del portavoz es muy importante para el maestro, pues en la medida que él logra interpretar o decodificar lo que el portavoz manifiesta entonces comprenderá lo que ocurre en el grupo.

El *"chivo expiatorio"* o *"chivo emisario"* es el rol que juega aquel alumno que ha sido el depositario de todos los aspectos negativos o atemorizantes del grupo. Este es el alumno que ha sido estigmatizado por el grupo (y también por el maestro), en otras palabras es el "peor alumno de la clase", "el burro", "el flojo", "el rebelde", etcétera.

Cuando aparece el "chivo expiatorio", significa que el grupo ha encontrado a alguien en quien depositar todo lo malo, pero sobre todo, implica que el grupo tiene la fantasía de que si él es segregado o expulsado del grupo, desaparecerá con él todo lo negativo y todo lo malo que se le depositó.

Si el maestro no comprende el papel que juega este alumno, es probable que se le expulse; y al hacerlo no habrá resuelto ningún problema, porque el grupo pronto encontrará un nuevo "chivo expiatorio" en el cual depositar sus temores, ansiedades y actitudes negativas. Cuando aparecezca este rol, el maestro puede intentar entender y descubrir qué se le está depositando al alumno y por qué se le está depositando eso.

Rituales

La relación pedagógica se estructura a partir de una serie de normas explícitas e implícitas que se

establecen en un "contrato" (más o menos tácito) que servirá de encuadre para el curso. El *contrato pedagógico* establece las reglas que definen las relaciones en el grupo escolar:

> El contrato está destinado a fijar las posiciones de cada uno, a hacer reconocer el puesto del enseñante y a reducir todo margen de incertidumbre respecto a las expectativas y a las conductas recíprocas de los dos contratantes en sus roles de profesor y alumno. [...] De esta forma se fijan por un acto fundador de una ley, las zonas de normalidad y de desviación en el campo pedagógico, para lograr un "buen clima de clase" (Postic, 1982:106).

El contrato pedagógico implica el establecimiento de normas de autoridad que deben respetarse; estas normas, tanto implícitas como explícitas, rigen cotidianamente la relación. La vigilancia y la coerción para el cumplimiento de las normas, abarca la mayor parte del tiempo escolar en los niveles básicos. No obstante, en los niveles de educación superior sucede también cuando el maestro está más preocupado porque sus alumnos se callen y sean puntuales, que por el tema que esta abordando lo cual, por cierto, es un saboteo a su propia clase.

Como señala Foucault, las relaciones de poder generan resistencia, así que las normas de autoridad se tienen que estar "negociando" constantemente, de hecho lo más frecuente es una cierta inconsistencia en las "reglas del juego"

que los alumnos deben estar atentos a captar para acomodarse a ellas y/o negociarlas.

> A pesar de la legitimación escolar de su posición, el maestro tiene que negociar constantemente su 'autoridad' frente al grupo con estrategias que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenaza, etcétera,). [...] Los maestros suelen redefinir constantemente sus niveles de tolerancia: Hay momentos en que las normas del comportamiento ideal del alumno sí rigen, y otros en que no importan mucho, pero el maestro conserva la facultad de restablecer el orden requerido por la escuela (Rockwell, 1989: 27).

Las normas de relación configuran rituales que se siguen de manera casi mecánica, como saludar a cualquier maestro o adulto que entre al salón poniéndose de pie y entonando al unísono: "Buenos días maestra".

Los rituales estructuran las interacciones y dan una coherencia a lo que sucede en clase, lo que permite la comunicación verbal y no verbal en ella. El significado de los rituales sólo es accesible para quien conoce el ceremonial y lo que implica.

> Siempre que el sujeto está en presencia de otros debe mantener un orden ceremonial por medio de rituales

> interpersonales. Está obligado a actuar de forma que las consecuencias expresivas de todos los acontecimientos que se verifiquen en aquel lugar sean compatibles con el estado que él y los demás presentes poseen [...] El orden ceremonial mantenido por los sujetos [...] hace algo más que permitir simplemente que cada participante dé y reciba lo que merezca [...] da crédito a las entidades interaccionales mismas [...] y se hace a sí mismo accesible y utilizable para comunicar (Wolf, 1994:51).

Los rituales organizan la clase y mantienen la disciplina. Es por eso que la institución escolar promueve la ritualización y el maestro la establece como una forma de "facilitarse" su trabajo, pues en la escuela, muchas veces lo importante es la disciplina más que la enseñanza de contenidos.

Los rituales definen situaciones, marcan tiempos y pautas de conducta. Cada maestro y maestra establece las rutinas que considera convenientes, aunque hay prácticas generalizadas. En primaria, por ejemplo, se estila que después de saludarse al entrar al salón, la maestra da instrucciones para que los alumnos copien planas o contesten un cuestionario del libro, mientras ella llena formatos, hace trámites administrativos en la dirección o atiende a los padres de familia; a su regreso pasa lista mientras los alumnos terminan el trabajo que les encargó, posteriormente los niños que van terminando se forman para que la maestra les revise el trabajo

(esta actividad puede interrumpirse antes de revisar a todos), se pasa a la explicación de un tema nuevo, la maestra explica y escribe en el pizarrón, los alumnos copian y "hacen como que atienden y entienden", la maestra hace preguntas, hacen un pequeño ejercicio y después apuntan la tarea, salen al recreo, regresan y ven algún tema de la materia que toca ese día (español y matemáticas son materias de todos los días). Después posiblemente tengan deportes o deban ensayar algún bailable o preparar una ceremonia, cuando se toca la chicharra para salir, todos regresan al salón por sus mochilas, la fila más ordenada sale primero, el día concluye y los niños salen formados del salón (aunque una vez en el patio rompan filas, corran y jueguen).

En cada nivel educativo los maestros establecen rituales, aún en educación superior es común el empleo de ellos, aunque no sean tan evidentes como en el nivel básico.

> el ritual [...] es el conjunto de actos a través de los cuales el sujeto controla y hace visible las implicaciones simbólicas de su comportamiento cuando se halla directamente expuesto ante otro individuo (Wolf, 1994:51).

A través de los rituales se expresan elementos simbólicos que sirven para establecer y comunicar convenciones, definir y confirmar una situación de interacción, ayudar a establecer compromisos y a sostener la identidad de los participantes. Los rituales son importantes porque, entre otras

cosas, establecen la cotidianeidad de las situaciones escolares y regulan el funcionamiento de la relación educativa, disminuyendo la ansiedad de la incertidumbre.

8
EL INCONSCIENTE, ESE IMPERTINENTE: FANTASÍAS Y DESEO

"El alma nunca piensa sin fastasmas"
Aristóteles

"El inconsciente es el discurso del Otro [...] es el deseo del Otro [...] que regresa al sujeto desde un lugar de donde espera un oráculo bajo la etiqueta de un '¿qué quieres?' [...] en el sentido de un '¿Qué me quiere?'"
Jacques Lacan

Hablar de la subjetividad en la relación educativa nos remite necesariamente a los procesos inconscientes, pues son ellos los que constituyen a los sujetos y conforman, en buena parte, la subjetividad determinando incluso procesos cognoscitivos como: la conciencia, la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje y la conducta, entre otros.

La relevancia del inconsciente hace del Psicoanálisis una disciplina fundamental para dar cuenta de los procesos subjetivos, pero también de los procesos psíquicos en general.

> El psicoanálisis no es una parte de la psicología [...] No representa por cierto, la totalidad de la psicología, sino su infraestructura, quizás aun, todo su fundamento (Freud, 1976 [1912].

El término inconsciente había sido utilizado por diversos autores antes de Freud. Sin embargo, es él quien lo convierte en uno de los conceptos más importantes desde finales del siglo XIX hasta nuestros días.

Freud empleaba el término en dos acepciones: como adjetivo que se refería a los procesos psíquicos que no son material de atención de la conciencia del sujeto, en un momento determinado; y como sustantivo, que designa uno de los sistemas de la primera teoría del aparato psíquico, donde se refería al sistema inconsciente caracterizado por ser un campo separado de la conciencia, por la represión. En la segunda teoría del aparato psíquico el inconsciente viene a ser una cualidad que gobierna las relaciones y los flujos entre las partes de las instancias del aparato psíquico (*Ello, Yo y Superyó*) aunque también se refiere a las características de la mayor parte de los procesos que se juegan en la dinámica de estas instancias.

Hablar del inconsciente es un tema apasionante y complicado que desborda con mucho las posibilidades de extensión de este trabajo, es por ello que sólo nos referiremos a aquellos procesos inconscientes que consideramos de interés para explicar aspectos subjetivos en la relación

educativa. Ya hemos hablado de la identificación, así que abordaremos ahora el tema de la fantasía, el deseo y la transferencia.

Fantasías

Las fantasías son escenificaciones imaginarias en las que se representa, de manera deformada, la realización de un deseo; pueden ser conscientes (como los sueños diurnos) o inconscientes (a éstas últimas es frecuente que se les denomine *fantasmas*) y cumplen varias funciones en el aparato psíquico, veamos algunas:

1. *Representar e interpretar experiencias y sensaciones* internas y externas de la realidad, *creando la realidad psíquica*. En la relación educativa esta función se manifiesta de manera constante. Tanto el maestro como el alumno se forman representaciones mutuas desarrollando fantasías. Las categorizaciones y las expectativas, que antes mencionábamos aparecen insertas en fantasías; es decir, en escenificaciones imaginarias que representan (como en escenas de película) la manera de interpretar lo que sucede en las diversas situaciones del proceso educativo. Por ejemplo: Un maestro puede categorizar a su alumno como "malo" por el hecho de verlo vestir *punk* y cuando lo mira imagina su vida familiar de abandono, "malos" hábitos. La categorización va acompañada de fantasías donde se deposita todo lo que a él le molesta adjudicándoselo al estudiante.

2. La fantasía es el representante psíquico o mental de la pulsión. Expresa un deseo inconsciente y una forma de relación con los objetos deseados.

En el ser humano, más que de instintos, tenemos que hablar de *pulsiones*; éstas son las expresiones psíquicas de impulsos, cuyo origen se encuentra en la excitación corporal (estado de tensión) pero se liga casi de inmediato a representantes específicos (objetos) a lo largo de la vida del sujeto.

La pulsión es un proceso dinámico donde existe un impulso (carga energética libidinal) que hace que el sujeto tienda hacia un fin.

Las fantasías son las formas de expresión de las pulsiones, en ellas se busca la satisfacción de un deseo o la "corrección" imaginaria de una realidad insatisfactoria.

Ante las representaciones y las condiciones socioeconómicas que ubican al trabajo docente como una práctica devaluada, el maestro puede fantasear, pensando que la profesión del docente a la larga le retribuirá beneficios de otra índole, como el reconocimiento y la gratitud, por parte de los alumnos, la institución y la comunidad.

3. Las fantasías a través de los mecanismos de proyección e introyección ayudan a estructurar el aparato psíquico. La *proyección* es un mecanismo o proceso a través del cual, elementos de la realidad interna del sujeto son proyectados o "colocados" en el exterior. Por ejemplo: un maestro que es desordenado e impuntual, características que le molestan de sí mismo, puede proyectarlas a los alumnos con bajas calificaciones, argumentando precisamente estas deficiencias en ellos.

La *introyección* es el proceso inverso a la proyección, y consiste en "incorporar" o "interiorizar" total o parcialmente elementos de un objeto exterior. Un claro ejemplo de esto ocurre cuando un maestro introyecta aquellos rasgos de los docentes que ha admirado y los ubica como partes de su *ideal del yo*, desde donde funcionan como modelos que trata de *"imitar"*.

Es frecuente, que en la relación educativa, el maestro tienda a proyectar en sus alumnos todo lo "malo" que hay en él, e introyectar como "frutos" propios todos los éxitos de sus alumnos "brillantes".

4. *Las fantasías son también un componente importante de los mecanismos de defensa*, que sirven para dominar la angustia ante la frustración, controlar las pulsiones agresivas y expresar también tendencias reparadoras.

Un maestro puede defenderse de la culpa que le genera su autoritarismo, fantaseando que al correr los años sus alumnos reconocerán que gracias a la férrea disciplina en su clase se formaron como "hombres de bien".

Frente a las fantasías creadas por él mismo, el profesor puede tratar de perfeccionar su práctica asistiendo a cuanto curso de actualización pueda, o bien, puede resignarse a cumplir mediocremente esta expectativa y entonces reacciona con extrema agresión frente a las situaciones que ponen de manifiesto sus fallas.

Por su parte los alumnos también desarrollan fantasías en torno a los maestros, las materias, los contenidos, los trabajos, los exámenes, etcétera, que predisponen su fracaso o éxito escolar.

René Kaës en un interesante texto, habla de los *Fantasmas de la Formación* (1979). Si bien hay autores que sostienen que fantasma y fantasía son equivalentes, existen otros (especialmente los lacanianos) que no están de acuerdo y atribuyen al *Fantasma* la característica de referirse sólo a fantasías inconscientes que ponen el énfasis en una función protectora al detener la escenificación imaginaria en un punto de la *película* para evitar una escena traumática que venga a posteriormente. De tal modo que el fantasma es una defensa que vela la castración (Evans, 1997:90), defiende al sujeto de la idea de la falta en el *Otro*. El fantasma es una respuesta al enigmático deseo del *Otro*.

La idea de *fantasma* en Kaës no se apega estrictamente al planteamiento lacaniano aunque si recupera la idea de la defensa frente a la castración, es decir, ante la falta. En ese sentido, los fantasmas de la formación son escenificaciones imaginarias en las que el formador *"resuelve"*, de alguna manera, la angustia frente a la falta, lo que implica una forma de realización del deseo.

Para Kaës el comportamiento del profesor con sus alumnos está dirigido por fantasmas inconscientes que se organizan en torno a pulsiones contrarias: la vida y la muerte, el amor y el odio, la creación y la destrucción: "El fantasma de formar es, en sus formas más puras, un fantasma de omnipotencia y de inmortalidad; la destrucción, la angustia y la culpabilidad figuran siempre sobre la otra cara" (Kaës, 1979:3).

Algunos de los fantasmas que Kaës encuentra entre los formadores son los siguientes:

La fantasmática materna. Esta fantasmática está ligada al poder formador de la madre. Este fantasma está presente en la relación educativa, sin importar el sexo del docente y consiste en la idea de que la enseñanza abarca ciertas ideas maternas: mantener y transmitir la vida, dominarla y desarrollarla, frenando las tendencias destructivas o reparando el daño que pudieran haber hecho. El maestro es como la madre que da vida, nutre, ayuda al desarrollo de sus hijos (alumnos), los guía, los apapacha y los protege de la destrucción. *"Soy maestra porque me gustan los niños", "mis niños", "les preparo un programa que les va a gustar"*, son algunas de las expresiones de esta fantasmática. También el sentimiento de alivio o decepción al final de un curso, en función de los resultados obtenidos. Se puede estar satisfecho de haber llevado a buen término el embarazo o el desarrollo de una etapa del niño, o de haber fracasado en ello y sentir culpa. Maestros y alumnos, comparten esta fantasmática y se vinculan entre sí en función de ella, experimentando una gran cantidad de sentimientos: seguridad, confianza, gratitud; o bien: temor, angustia, culpa, depresión, desencanto.

La fantasmática paterna. Para Lacan el padre es el representante de la *Ley*, el que vela por el respeto del orden simbólico- social. En esta fantasmática el docente ocupa el lugar del padre, hace respetar la *Ley*, instaura el orden y sirve de garante del orden simbólico. En varias experiencias con Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO) (Anzaldúa y Ramírez, 1996),

hemos encontrado que el maestro no sólo es visto como un sujeto supuesto saber sino también un sujeto supuesto deber ser, modelo de disciplina, orden y moralidad. Sujeto que encarna y hace respetar los valores de una sociedad.

La fantasmática de formar. El docente tiene un deseo de formar, de darle al otro la forma que considere "mejor" y en última instancia, modelarlo a su imagen y semejanza, en un deseo de prolongarse en los otros.

La fantasmática del formador-pecho. Aunada a la fantasmática materna, ésta se vincula con la idea de que el docente "nutre" a sus alumnos y el saber puede ser recibido como *la buena leche* o la *leche que indigesta*. Las alusiones a *preparar o no la clase*, la sensación de vaciamiento por la *devoración* de los alumnos *"están ávidos de saber, me piden más"* o la desilusión: *"no les gusta nada de lo que les doy"*, aluden a esta fantasmática.

La fantasmática anal. La fase anal para Freud está vinculada al control de los esfínteres y también a la preocupación por la limpieza. Esta fase se asocia también con los trastornos obsesivos, que en los docentes pueden manifestarse por la preocupación constante por el orden, la puntualidad, la limpieza y el control férreo de todo lo que hacen sus alumnos.

Existen otras fantasmáticas, pero consideramos que éstas son las más significativas entre los docentes. Todas ellas ponen de manifiesto una forma de enfrentar la falta y una manera de intentar satisfacer el deseo que genera.

El Deseo

El deseo para Freud *es inconsciente*, no se trata de la expresión consciente de una búsqueda afectiva orientada hacia una meta, es más bien *una búsqueda para llenar una falta*. El deseo apunta a la *búsqueda de objetos y experiencias, con la esperanza de llenar a través de ellos la falta* que el sujeto experimenta pero no comprende. Es el anhelo de encontrar la satisfacción plena (que en el fondo se sabe inalcanzable).

El deseo *no es una necesidad*. Una necesidad tiene su origen en una tensión interna y encuentra su satisfacción por un objeto y una acción específica; mientras que *el deseo busca incansablemente objetos y situaciones satisfactorias* y cuando aparentemente las encuentra se percata de que no fueron suficientes para colmar la falta, entonces vuelve a buscar otros objetos.

El psicoanálisis privilegia el estudio del Deseo inconsciente, los "deseos" conscientes son demandas que si bien son importantes no son más que *efectos del Deseo inconsciente*. Cabe señalar que, en este trabajo, para fines de diferenciarlos nos referiremos al deseo inconsciente escribiendo la palabra con mayúscula (Deseo) y cuando hablemos de efectos de deseo lo haremos con minúscula (deseo o deseos) pues coincidimos con Lacan que el Deseo es innombrable.

La relación educativa se sitúa en el campo del Deseo de los sujetos que involucra. Las vicisitudes de la relación estarán atravesadas por el *juego del Deseo* de los sujetos mismo que se

manifiesta en múltiples demandas más o menos conscientes, unas veces contradictorias, otras complementarias, que hacen referencia siempre a la falta que los constituye en sujetos. Tanto el maestro como los alumnos, establecen relaciones en el campo pulsional de los deseos.

En el proceso educativo aparece frecuentemente el *deseo de reconocimiento*. El maestro quiere que el alumno lo reconozca y el alumno quiere el reconocimiento del maestro. Sin embargo, la demanda de uno a veces tropieza con la demanda del otro, porque ambos quieren ser reconocidos en un lugar privilegiado sin tener que reconocer que el otro puede también desearlo.

El deseo de ser amado y de dominar son las dos caras de la demanda de reconocimiento. El maestro quiere que sus alumnos lo amen, lo estimen y lo respeten por sus cualidades, su saber, sus valores, su presencia, su simpatía, etcétera, pero también quiere "moldear" a sus alumnos para hacer de ellos una creación que pueda exhibir y de la cual se sienta orgulloso. Quiere dirigir pero a la vez desea ser amado por aquellos a quien dirige.

El alumno, por su parte, busca la mirada del maestro, atraer su atención y sus cuidados, quiere ocupar un lugar privilegiado en relación a sus compañeros. Demanda su amor exclusivo, su saber y quisiera sus cualidades.

En esta búsqueda de reconocimiento se da un conflicto que bien podría explicarse a partir de la *Dialéctica del Amo y el Esclavo* que señala Hegel (Kojeve, 16-18). Para Hegel el deseo de reconocimiento, inherente al ser humano, hace que los hombres se

enfrenten como adversarios puesto que todos desean lo mismo. La lucha ocurre debido a que los adversarios han de constituirse como desiguales, uno debe temer al otro, debe abandonar su deseo de reconocimiento y satisfacer el deseo del otro, debe reconocerlo como su "Amo" y reconocerse a sí mismo como subordinado del amo. En esta dialéctica de las relaciones, el sujeto es siempre y necesariamente *amo* o *esclavo* en relación con el otro. El sujeto ha de reconocerse y ser reconocido por el otro en uno de estos lugares y viceversa.

Involucrados muchas veces en la dialéctica que señala Hegel, maestro y alumnos entran en conflicto por la búsqueda de reconocimiento, y el proceso educativo se convierte en una "guerra" en la que el maestro buscará como "aliados" a los alumnos "obedientes", que lo reconocen, a los que él considera como sus "creaciones" y reflejan la imagen de su éxito. Los alumnos "desobedientes" y "reprobados" depositarios de todo lo malo, "chivos expiatorios" de la relación educativa, son los enemigos a los que hay que vencer. Hay que "desaparecer" lo malo, porque empañan con su presencia la imagen de perfección o la completud de su éxito. Muestran una de las dimensiones en que se manifiestaría su falta: no *ser* un buen maestro.

Toda esta "batalla" se desarrolla, como quien dramatiza una obra, frente a una mayoría de alumnos expectantes (con un desempeño académico regular) que son testigos de los "combates" y han de guardar culto al "tirano" triunfante y cuidarse de no caer en actividades y conductas que los ubiquen como "enemigos"

Este deseo de reconocimiento que señala Hegel, está vinculado al narcisismo del maestro, es un deseo de completud, de recuperar la imagen de perfección que la falta empaña. Al buscar satisfacer narcisismo, el maestro puede convertir su práctica docente en un dispositivo de autosatisfacción, descuidando los objetivos de aprendizaje.

> Se corre el riesgo, entonces, de que la relación pedagógica sea el campo en el cual el maestro tiene que adecuarse a una imagen de perfección, (ideal del Yo) con todo el sufrimiento que esto trae aparejado, y busque satisfacer tal ideal narcisista a través del alumno, quien se sentirá rebajado a la condición de mero instrumento de la autoestima del maestro. Entonces, si el alumno no responde en función de las expectativas del maestro (si no lo reconoce), si se muestra también como sujeto deseante, carente de ser, la omnipotencia de aquel se ve cuestionada y el conflicto se reaviva (Gerber en Glazman, 1986:49).

Cabe señalar que no sólo el deseo de reconocimiento puede hacerlos entrar en conflicto, paradójicamente el *deseo de saber* puede presentar esta contradicción: "En la enseñanza el *deseo de saber* del alumno choca contra *el deseo del maestro* [...] de que el alumno sepa, anulando así lo que podría realmente mantener el deseo del alumno" (Mannoni, 1981:35).

El *maestro* puede tener un deseo ambiguo de que sus alumnos aprendan, pues *desea que adquieran el saber que les enseña, pero no todo*, pues ya no tendría que enseñarles y el saber que lo sostiene como ideal y le permite el ejercicio del poder, lo perdería y con él el reconocimiento de sus discípulos.

El *alumno* por su parte, *tiene* también *un deseo ambiguo de aprender*, porque los contenidos y la educación en general, han sido asociados a "males necesarios", *son obligatorios*, "se tiene que pasar por la escuela, es parte de la vida". Lo que en ella se aprende no son los contenidos (que no tienen un significado y una aplicación en la cotidianidad de los alumnos), sino *las formas de relación*: lo que en verdad importa es obedecer al maestro, demostrarle que uno hace, dice y piensa lo que él espera.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se interpone *el inconsciente ¡ese impertinente!* como un factor que puede hacer fracasar las mejores técnicas pedagógicas, los programas más completos y las mejores intenciones conscientes de los agentes educativos.

Por esto, necesario que el maestro evite que el ejercicio del poder que la institución le otorga, se convierta en un fin en sí mismo y en una forma de satisfacer su propio narcisismo. Es necesario que reconozca, se enfrente y desmitifique los modelos ideales del profesor omnisapiente y omnipotente; asumir sus fallas, tratar de superarlas, pero sobre todo *despertar en el alumno el deseo de saber*. El lector encontrará, más detenidamente, en el capítulo 10 las implicaciones de esta posición.

9
LA TRANSFERENCIA, ESE ENREDO INTERSUBJETIVO

"Las transferencias no se muestran solamente
como una modalidad técnica de la cura,
sino que testimonian una concepción
del sujeto [...] mantenido
en los vínculos de la
intersubjetividad"

René Kaes

Indudablemente la *transferencia* es uno de los conceptos más importantes de la teoría psicoanalítica; es por ello que ha sido objeto de debates entre las diferentes corrientes del psicoanálisis y motivo de una abundante producción de estudios y publicaciones donde se destaca el papel que juega en la práctica terapéutica.

Aquí nos limitaremos al empleo de este concepto en el análisis de la relación educativa. Para emprender semejante tarea es necesario aclarar la concepción de la que partimos, pues reconocemos que el tema es sumamente complicado y extenso y, al igual que en los anteriores, nos veremos en la necesidad de delimitar los elementos

teóricos que nos permitan comprender la relación educativa. Es necesario decir también que existen excelentes trabajos donde se presentan análisis amplios y detallados de la transferencia (Lagache, Safouan, Miller).

Un acercamiento a la transferencia

Partimos de Freud y sostenemos que *la transferencia se refiere a la repetición o actualización de deseos, sentimientos y formas de relación de una persona frente a otra repitiendo actitudes y afectos presentados con anterioridad ante otra persona semejante.*

La transferencia implica esencialmente *"revivir" una "experiencia"* (real o fantaseada) del pasado en el presente, *con la misma intensidad que antes.*

Durante la transferencia se *reviven* y *repiten* actitudes emocionales inconscientes ya sean amistosas, hostiles o ambivalentes; pero *no se trata de una repetición mecánica o arbitraria.* Lo transferido no es la transposición "cinematográfica" de lo acontecido *allá y entonces* en el *aquí y ahora,* pues las escenas que se exteriorizan durante la transferencia no se refieren a acontecimientos reales, sino que son escenas deseadas o fantaseadas, que para el sujeto, pueden ser tan verdaderas como las reales y nunca haber tomado conciencia de ellas.

Empleando el término de *grupo interno* acuñado por Pichon-Rivière (1981:42): se puede afirmar que *la transferencia implica un deslizamiento del "grupo interno" sobre la situación actual* (O'Donnell, 1984:14). El grupo interno es el *conjunto*

de relaciones internalizadas, fantasmas, objetos, etcétera, siempre en acción que se desean, se odian o se temen. Objetos intrapsíquicos que configuran escenas o representaciones que conforman las escenas transferidas. En un grupo como el escolar, cada uno de los integrantes tenderá a deslizar sobre el grupo externo, sobre las escenas reales, las escenas imaginarias del grupo interno. Cualquier acontecimiento en el aquí y ahora; la apariencia de alguien, una mirada ,un gesto, una palabra, un silencio, etcétera, podrá dinamizar estas escenas imaginarias y producir la transferencia.

La transferencia es también una *re-petición*, es decir, una vez más se hace petición a alguien para que asuma un determinado comportamiento. En otras palabras, es una *oferta* de rol o papel. Por ejemplo: un alumno puede reaccionar con extrema sumisión y autodevaluación ante la corrección que le hace un maestro por una respuesta equivocada. Esta reacción transferencial del alumno es un oferta de rol para el maestro, pues la excesiva sumisión y autodevaluación, "invita" al profesor para que asuma el papel de dominador sádico, rol que posiblemente, en la realidad o en la fantasía, ejercen ante él otras personas en las que el alumno reconoce cierta autoridad. Esta transferencia, despierta a su vez en el maestro una reacción que también puede ser la resultante de una escena fantaseada, provocada por la oferta de rol del alumno.

Muchos autores (Rivière, Bleger, Bauleo, Bohoslavsky) señalan la importancia del vínculo

maestro-alumno para el aprendizaje y la socialización. A reserva de que ya hemos abordado el tema del vínculo en el capítulo tres, podemos recordar que entendemos por *vínculo la forma en que un sujeto se relaciona con otros sujetos o con ciertos objetos* (reales o imaginarios) *creando una estructura intersubjetiva* característica en la que se establece un patrón o pauta de conducta que tiende a repetirse en la relación con ese sujeto u objeto, o con otros semejantes.

Todo vínculo tiende a repetir formas de relación adquiridas anteriormente, es decir, a *establecer una transferencia*. Así, en la relación con nuestros maestros, transferimos los vínculos, muchas veces de dependencia y sumisión, que hemos establecido con otros maestros anteriormente o con otras figuras de autoridad como los padres. En la relación educativa *la transferencia de los alumnos dinamiza contratransferencias en el maestro y viceversa*.

Por *contratransferencia* entendemos, *el conjunto de reacciones automáticas* que, por ejemplo, presenta el maestro frente al alumno, especialmente *frente a su transferencia*. Estas reacciones obedecen a una serie de *distorsiones* en la percepción que tiene el profesor de sus alumnos, *en función de sus expectativas, sus deseos y sus fantasías*. Todo esto se manifiesta en el modo en el que el docente utiliza su personalidad, convicciones y conocimientos para relacionarse con sus alumnos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Devereux, 1987:69-70).

Cabe señalar que para algunos autores la contratransferencia tiene fuentes y estructuras

idénticas a la transferencia, es decir la contratransferencia es en realidad una transferencia, de tal manera que el término contratransferencia es relativo y sólo sirve para indicar los lugares que guardan los sujetos en una situación.

Si bien existen transferencias y contratransferencias del maestro hacia el alumno y viceversa; privilegiaremos aquí las transferencias del alumno y la contratransferencia del maestro.

En la relación maestro-alumno, la transferencia de uno permite la contratransferencia del otro y, a su vez, ésta puede reforzar la transferencia del primero estableciendo un *enganche* que se va convirtiendo en un circuito de *retroalimentación recíproca* (Blum, 1985:15). De tal modo que en el campo de *la relación educativa termina por estabilizarse y rigidizarse alrededor del eje transferencia-contratransferencia.*

Vínculos transferenciales en la relación educativa

Las situaciones de aprendizaje en los grupos escolarizados se organizan y procesan a través de la relación maestro-alumno, especialmente por *los vínculos transferenciales* que se establecen entre ambos, los cuales configuran *campos dinámicos de relación*. Como ya hemos señalado, en la relación educativa el eje transferencia-contratransferencia estructura de manera fundamental el campo dinámico de la relación.

En la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) el alumno transfiere sobre el enseñante algunas experiencias con los padres y

revive, por mediación de su persona, sentimientos experimentados anterior, o bien, simultáneamente, "porque no hay que olvidar que el alumno por lo general aún vive con sus padres en esta época" (Postic, 1982:129).

Freud (1912:98) sostiene que el alumno tiende a transferir las *imagos* de los padres a sus maestros. Se entiende por *imago* el "prototipo inconsciente de personajes, que orienta [...] la forma en que el sujeto aprehende de los demás" (Laplanche y Pontalis: 198). Al respecto Freud señala:

> ... las actitudes afectivas hacia otras personas [...] quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana [...] el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos [...] en sus padres y hermanos. Todas las (relaciones) que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento [...] y se le ordenarán en series que arrancan de las '*imagos*', [...] del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas (1914:248-249).

Estas imagos se elaboran a partir de las primeras relaciones intersubjetivas establecidas en situaciones significativas y estructurantes que *constituyen los complejos*. El *complejo* es:

> ... el conjunto organizado de representaciones y de recuerdos dotados de intenso valor afectivo, parcial o totalmente inconscientes [... que] se forman a partir de las relaciones interpersonales de la historia infantil; [y] puede estructurar todos los niveles psicológicos: emociones, actitudes y conductas (Laplanche y Pontalis, :59).

En el Psicoanálisis *imago* y *complejo* son conceptos afines que explican principalmente las relaciones del niño con su ambiente familiar y social (Laplanche y Pontalis, 1971:198) El *complejo* designa el efecto que ejerce la relación interpersonal en el sujeto. Mientras que la *imago* designa la pervivencia imaginaria de algunos de los participantes en aquella situación o complejo (Laplanche y Pontalis, 2972:59).

La *imago* es el referente inconsciente que el sujeto emplea para aprehender a los demás, es por ello que se dinamiza en la transferencia.

Es común que los estudiantes de nivel básico transfieran a los maestros las imagos del complejo edípico y tiendan a repetir los afectos que este complejo les despierta en las situaciones educativas.

No obstante, en los estudiantes de nivel superior también existen este tipo de transferencias, sólo que ellas cursan por los derroteros de la interpretación, el discurso y del saber. Las interpretaciones y los saberes del maestro son acuñados por el alumno quien los elabora, los hace suyos; primero en aras de repetir lo que él imagina

que el maestro quiere y después identificándose e interpretándolos en función de sus significaciones imaginarias hasta apropiárselos, cristalizando en esa elaboración los deseos inconscientes que pueden eclipsar la relación educativa.

El *grupo interno del complejo edípico se "desliza" sobre el grupo externo escolar* por efecto de la transferencia, de tal modo que los personajes de la situación educativa son aprehendidos a partir de las imagos del complejo. Así al maestro se le puede transferir la *imago* materna o paterna y por lo general a los compañeros las imagos fraternas.

> Transferíamos sobre ellos [los maestros] el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salimos al encuentro con la ambivalencia que habíamos adquirido en la familia y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos habituados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre [...] en la casa familiar nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible (Freud, 1914:250).

Los sentimientos edípicos ambivalentes hacia los padres se transfieren a los maestros de tal forma que por momentos son colocados como figuras enaltecidas, bondadosas y sabias; en otros, caen en el desprecio o son objeto de miedo y aversión.

> Los cortejamos, o nos apartamos de ellos, les imaginamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado [...]. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (Freud, 1914:248).

Los maestros se convierten entonces en personajes con quien se repite el complejo edípico, veamos algunas consecuencias de estos *enganches transferenciales* en la relación educativa.

Al transferir las imagos edípicas el maestro se pone en juego, entre otras cosas, el drama de la *elección de objeto amoroso* que puede hacerse por *apuntalamiento* o de manera *narcisista*.

La elección *anaclítica* o por *apuntalamiento* hace que transferencialmente el maestro o la maestra sean vistos como *la mujer nutricia* o el *hombre protector* y ocupen transferencialmente el lugar de los padres. El alumno entonces busca de sus profesores una actitud de protección, cuidado y

atención. Los alumnos esperan entre otras cosas, verse "nutridos" del saber que les imparten sus docentes, pero en especial del cariño que puedan brindarles. Esto genera un vínculo de dependencia, que coloca al alumno en un lugar pasivo como receptor: puntualmente el estudiante se instala en su asiento frente al maestro, esperando que este le "sirva" la clase, misma de la que llenará las páginas de su cuaderno. Incluso en educación superior, es frecuente que los alumnos reconozcan: "esta clase si me gustó" cuando ha sido una mera exposición por parte del profesor.

El vínculo de dependencia que se genera en este caso provoca sumisión y pasividad en los alumnos, lo que ofrece a los profesores la posibilidad de ubicarse como autoritarios y represores, o bien como los padres "buenos" que sobreprotegen a sus hijos y tratan de allanarles el camino lo más posible, hasta el grado de hacer que ni siquiera se responsabilicen de su aprendizaje.

La transferencia de corte anaclítico además de favorecer el vínculo de dependencia, puede también facilitar el ejercicio del autoritarismo en mayor o menor grado, en función de la reacción contratransferencial del maestro frente a este ofrecimiento de rol del alumno.

Jaime Winkler (1983) define al *autoritarismo* como una modalidad particular del ejercicio de la autoridad caracterizada por la *personalización de la autoridad*, que no *se sustenta* en el consenso o la legitimidad, sino en *la violencia, la seducción o la manipulación*, discriminando conjuntos

sociales a los que se les excluye y margina de forma arbitraria. El autoritarismo surge ante la inseguridad generada por una ambigüedad insoportable del grupo o el sistema que busca a través de esta figura lograr cierta estabilidad. El vínculo transferencial anaclítico, que transfiere a los maestros las figuras parentales, puede en ocasiones favorecer esta modalidad de ejercicio de poder, que aún persiste en muchas familias y se transfiere a la escuela.

Ahora bien, por efecto de la *elección narcisita*, el maestro también puede ocupar el lugar transferencial de los *objetos narcisistas* de amor: *ideal del yo* y *yo ideal*.

Las transferencias de las imagos del complejo edípico a la relación educativa, favorecen la ubicación del maestro como *ideal del yo*. Este constituye un modelo de inspiración al que el sujeto intenta ajustarse para alcanzar el reconocimiento y la aprobación de los otros.

El maestro, por el lugar de autoridad del que goza, así como por la posición que tiene como modelo de lo que culturalmente "se debe aspirar" es transferencialmente ubicado como *ideal del yo*. Por esta transferencia es visto como *sujeto supuesto saber*, pero sobretodo como *sujeto supuesto deber ser*, la ubicación en este lugar es reforzada por el orden simbólico cultural y por los imaginarios que el docente interioriza a lo largo de su formación.

Al profesor, como *ideal del yo*, se le transfieren el amor y la admiración que los alumnos han internalizado hacia otras figuras ideales. Gracias a esto, el maestro guarda una relación análoga a la que Freud señala entre el líder y la

masa (Freud, 1921:109-110); aspectos ideales son depositados en él y de esta forma asume funciones del *ideal del yo* como representante de las restricciones que el yo debe obedecer, pero también como objeto de amor.

Al vincular tranferencialmente al maestro con el *ideal del yo*, que es una instancia *superyóica*, el docente es "colocado" como representante de la *conciencia moral*. De ésta manera el profesor facilita que el alumno organice las normas en el plano simbólico y esto favorece en sí, la organización de otros contenidos simbólicos como son los temas escolares, facilitando de esta manera el aprendizaje. La transferencia narcisista que le hace al maestro favorece que el docente sea visto como *objeto de amor* (en tanto modelo de las perfecciones a las que el *yo* aspira). Esto facilita una transferencia positiva que genera la posibilidad de influencia y permite que el alumno se deje "dirigir" por el maestro.

La demanda de amor que se vehiculiza en la transferencia, coloca al alumno a la expectativa de lo que dice y hace el maestro (*ideal del yo*) favoreciendo el aprendizaje y la identificación. Aquí la relación *amorosa* alumno-maestro puede sustentarse en la fantasía: *"si aprendo y hago lo que el maestro me dice podré obtener como recompensa su cariño y reconocimiento"*, tal y como se espera que el líder ame a los miembros del grupo que lo obedecen.

La transferencia del *ideal del yo* al maestro, permite que éste establezca una relación de poder con el alumno, que puede ser sutil o explícita y que implica la posibilidad de dominar o dirigir las acciones posibles de los estudiantes (Foucault, 1988:238-240). El ejercicio de este poder puede

ser de forma evidente a través del empleo de la fuerza, o bien, de manera sutil por medio de la sugestión, la seducción o la inducción de formas de comportamiento gracias a la identificación y a los vínculos transferenciales que se favorecen.

El ejercicio del poder consentido por la transferencia de las figuras ideales al maestro, nos remite a destacar la necesidad del ejercicio ético de la práctica docente.

Aunque transferirle el *ideal del yo* al maestro pueda tener efectos positivos para el aprendizaje, las vicisitudes del deseo inconsciente en este tipo de transferencia puede desviar la relación de las intenciones de enseñanza-aprendizaje.

Así como en el tratamiento analítico la transferencia positiva favorece el análisis; en la enseñanza, la transferencia puede favorecer el aprendizaje. Sin embargo, cuando esta transferencia positiva se ve intensificada y el maestro es colocado como *yo ideal*, el efecto puede se negativo.

Cuando el alumno ubica al maestro como *yo ideal*, el docente es visto transferencialmente como la imagen perfecta y completa a la que el alumno aspira. Esto despierta un *enamora-miento* narcisista, que implica la "sobre-estimación" del objeto a expensas del *yo*, lo que tiene como consecuencia que el *yo* y sus funciones, entre ellas las cognoscitivas, se vean mermadas y el alumno pierda todo interés por el aprendizaje y quede atrapado en una relación especular con el maestro, lo único que importa en este momento es el regocijo de la mutua mirada, como el amor que atrapa a Narciso en su propia imagen sustrayéndolo del mundo hasta la muerte.

Todo lo idealizado pronto será devaluado, el maestro que es visto como ideal de perfección y saber, puede después generar la frustración más grande. De la misma manera el maestro que, contra-transferencialmente, ubica al alumno en un lugar idealizado, al ver que éste no cumple con sus expectativas, al percatarse de que su "alumno ideal" no obtiene los resultados que esperaba o no aprendió lo que él quería, queda sumido en la frustración y, en consecuencia, puede responsabilizarlo exclusivamente de no aprender o humillarlo sádicamente. En estas circunstancias el alumno puede verse sometido a una situación inesperada e inexplicable que puede generar en él enojo, confusión y/o frustración extrema.

En la educación media superior y superior esto adquiere otros matices. El enamoramiento transferencial del alumno o del maestro puede propiciar diversas dinámicas en las que se da pauta, se genere y/o manifieste el ejercicio de poder.

Es dable que el maestro se aproveche del enamoramiento del (la) alumno(a), para establecer relaciones íntimas con él (ella). Esto puede obedecer a un abuso premeditado del profesor o a la ilusión del maestro que cae en la trampa al pensar que su personalidad es objeto de la más plena admiración o el amor más apasionado de sus alumnos(as) y que es capaz de seducirlos con su sola presencia. Cuando el maestro queda atrapado en esta ilusión, él mismo fabrica una red imaginaria y cree que por sus cualidades y atractivo es amado(a) por su discípulo(a), sin advertir que en él se reflejan imagos

y la relación que establece es efecto del Deseo inconsciente (de sus alumnos) por otras figuras y lo que le demandan no tiene que ver con su persona sino con el lugar que representa para el enamorado, pues el amor que se le profesa es sólo un reflejo del amor que se tiene a otro. Este enamoramiento transferencial puede orillar al maestro a aprovecharse de la situación, se sabe incluso que algunos maestros recurren al poder que la transferencia y la institución les otorga para forzar al alumno a una relación más estrecha abusando, premeditadamente o no, de estas circunstancias.

Por su parte el alumno o la alumna que se saben "atractivos" para su maestro(a) pueden emplear la situación para seducir al docente y sacar provecho de su condición (otra forma de ejercicio de poder). Incluso hay quienes de manera más o menos consciente (y estratégica) seducen a los docentes, provocando en ellos relaciones transferenciales de enamoramiento que desencadenan dinámicas, no siempre controladas por el seductor. En ambos casos el objetivo de aprendizaje se fractura y se elude, dejando rastro en la formación del estudiante quien, en determinados temas, no podrá construir una posición teórica, experiencia práctica o reflexión filosófica que le permita comprender su lugar frente a la realidad aun menos actuar para transformarla.

En general podemos decir, que al igual que en el análisis, tanto la transferencia positiva del amor intenso, como la transferencia negativa, obstaculizan el tratamiento; de la misma manera en la relación educativa estas transferencias obstaculizan el aprendizaje.

Ahora bien esta transferencia es también responsable de los prejuicios con los que nos relacionamos en un grupo y pueden producir efectos positivos o negativos en la relación educativa (efecto pigmaleón). La transferencia es una demanda de amor y, de acuerdo a como responda el maestro a ella, será el resultado que se obtenga en el proceso educativo, pues se puede afirmar que *se aprende por amor*.

Si el maestro logra dirigir la investidura libidinal, que se le transfiere, al conocimiento, el aprendizaje será posible, de lo contrario la transferencia se convertirá en una seria resistencia.

10
CONSTRUIR UN GRUPO Y FAVORECER EL APRENDIZAJE

"Las transferencias no se muestran solamente
como una modalidad técnica de la cura,
sino que testimonian una concepción
del sujeto [...] mantenido
en los vínculos de la
intersubjetividad"
René Kaës

Freud afirmaba que gobernar, enseñar y analizar son tareas imposibles, porque necesariamente implican a los otros y obligan a una posición propia a partir de la cual es frecuente que se trate de imponer visiones de la vida, del mundo, del hombre, en fin ... de cómo deberían ser las cosas pero ¿quién tiene la verdad en sus manos?, ¿quién sabe como ser una mejor persona, sea administrador, abogado, médico, etcétera?, ¿bajo qué principios se educa a los sujetos?, ¿qué es lo mejor para todos?, ¿quién puede dictar como ser a los demás? Cualquier respuesta que pretenda reflexionar sobre estas preguntas responde a unos preceptos, a unos ideales, a unas concepciones a las que les subyace un objetivo, un proyecto o una visión

que implicaría la influencia sobre la acción de los otros, es decir, ejercer poder sobre ellos, sobre sus acciones, sus vidas, sus cuerpos, etcétera. La educación, el gobierno o el análisis estarían prácticamente fomentando esas concepciones, y llevarían en su hacer la difícil tarea de dirigir. De hecho algunos de los representantes de las diferentes corrientes psicoanalíticas, por ejemplo, han hecho lecturas profilácticas del psicoanálisis, buscando por una parte hacerlo disciplina, bajo el argumento de que hay que reforzar al *yo* del sujeto para lograr su adaptación a la realidad, otras en esa misma lógica propondrían liberar al sujeto minimizando las exigencias del *superyó*, otros más hacen lecturas humanistas que enfatizan el lugar del sujeto oprimido al que hay que salvar. Podríamos afirmar que ninguna de estas tareas escapan a una posición ética y muy posiblemente política, si entendemos esta última como la capacidad de las personas para otorgarle sentido a la vida colectiva y a ser responsables por su libertad individual que encuentra límite siempre en la libertad del otro, hecho por el que es necesario organizarse socialmente, acordar, hacer consensos, pero para ello se requieren mínimamente dos cosas: tener un proyecto claro de lo que somos y de lo que queremos ser y por otra, saber tolerar la diferencia de los otros respecto a nuestra posición cosa aún más difícil. Se requiere entonces de una posición ética y política que exige claridad, reflexión y autocrítica continua de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser.

Desde esta perspectiva, no podemos más que reconocer que gobernar, educar y psicoanalizar son

profesiones a las que les subyace la dirección y justo por ello es necesario reflexionarlas. Pero aclaremos, en las acciones del gobierno no se trata de la dirección y el control de los sujetos de lo cual hacen gala todas las instituciones de encierro, se trata de dirigir la vida colectiva, permitiendo consensos y respeto a la diferencia de la otredad; en las acciones de educación, se trata de dirigir el aprendizaje para que el alumno pueda construirlo y ser responsable por lo que aprende no de imponer unos saberes que corresponden a la experiencia particular de alguien y que exitosos o no sólo son posibles en determinados contextos o bajo determinadas circunstancias. En psicoanálisis se trata de dirigir la cura no al paciente, ello implica un descentramiento del analista del lugar de saber (a partir del cual comúnmente se emanan proposiciones de conductas o tips bajo los cuales vigilar su conducta) hacia un lugar que dé posibilidad a su paciente de existir a partir de su propio discurso. En síntesis se trata de moverse de lugar.

Decimos que se trata de construir una posición ética porque ella nos permitirá: transmitir objetivos, dejar existir, permitir la construcción y la experiencia, aprovechar los equívocos, más que taponar el aprendizaje con saberes rotundos que, por cierto, a los alumnos siempre parecerán ajenos porque no corresponden a su realidad. Es posible que la teoría y la técnica psicoanalítica de corte lacaniano nos permita aquí construir nuestra posición con respecto a los otros y la otredad, de manera que el discurso, gracias al cual existe todo

sujeto, pueda concretarse en una posición subjetiva. La posición política exigirá profundas reflexiones, debates, discusiones que permitan a las personas generar acuerdos. Para ello se requiere de dejar existir a sujetos que generen posiciones claras respecto a la vida, pero esto no es posible bajo la enseñanza tradicional, aun menos bajo las mismas prácticas de imposición del *deber ser* que excluyen la existencia y tratan de capturar adeptos para un ejercicio de poder sin demasiadas resistencias, ejemplo de ellos son los perfiles de profesionistas técnicos y obreros profesionales que construyen diversas universidades o los perfiles de puestos que exhiben algunas compañías.

Aquí nos centraremos en la posición ética ya que consideramos que la teoría y la técnica psicoanalítica nos permite construir un estilo desde donde operar cambios en nosotros mismos. Podríamos incluso afirmar que esta misma posición puede permitir la construcción de un estilo de gobierno y de existencia pues las formas forman, las metodologías producen estilos de relación y las miradas reconocen y constituyen.

También pensamos que la construcción de este estilo nos permite forjar una metodología grupal desde donde entrenar a los alumnos a construir su propio aprendizaje pues facilita una posición que exige responsabilidad y compromiso por lo que se hace o se dice.

Sería muy contradictorio que en este capítulo hiciéramos un listado de recetas infalibles. Reconocemos que la otredad reclamará un lugar, una diferencia irreductible sobretodo si se le ha

entrenado a pensar por sí misma, más que a ser reactiva a discursos diversos o pasiva y sin objetivo.

Nos limitaremos aquí a compartir con el lector una propuesta que hemos explorado y de la que se han tenido resultados importantes, no sin profundos cambios (en la práctica) y conflictos (personales e institucionales) que promueven una postura ética y que obliga a cada quien a enfrentar sus concepciones y sus miedos. Pensar en un sujeto que existe, que es pensante, crítico y creativo, obliga siempre a nuevas formas de "evaluación", a discusiones que exigen de congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, y a otras tantas situaciones que cuando se trabaja tradicionalmente, no se tienen.

Pensamos como muchos autores que el grupo es un dispositivo que puede facilitar el aprendizaje tanto de alumnos como de maestros, pero exige posiciones que no conocemos y que nos obligan a trabajar teniendo noticias de otros campos de saber que permitan responder a las preguntas: ¿ cómo se conforma un grupo?, ¿qué procesos pasa?, ¿cómo emergen los roles?, ¿cómo se constituyen las estrategias?, entre otras cosas, pero también nos enfrenta con nuestras propias posiciones respecto a la otredad pues es más fácil someter y ser autoritario que abrirse a las diferencias, reconocerlas y luego no saber qué hacer con ellas. Es en este sentido que pensamos que la ética del psicoanálisis y su técnica otorgan un soporte valioso en los procesos de formación.

Estamos conscientes de que algunos psicoanalistas pueden cuestionar, y con justa razón, de

que corremos el riesgo de hacer un psicoanálisis aplicado y a ellos les contestaremos que no. La posición que un sujeto tiene en un salón de clases, dirigiendo su clase o el aprendizaje de otros, no implica hacer terapia de ninguna especie, implica formar y formarse, hacer llegar interpretaciones sobre el mundo y abrirse a las nuevas interpretaciones que gestan los jóvenes y su mundo social. Estamos conscientes de que el problema radica en la dirección y no se trata de dirigir los pensamientos o de seducir a los alumnos a determinadas concepciones prácticas, teóricas o metodológicas.

La dirección de la cura para el psicoanálisis lacaniano, implica una posición ética del *buen decir* o el decir a medias permitiendo al sujeto resignificar su existencia y tomar posición en la constelación social a la que pertenece. En la práctica educativa esa ética permitirá al sujeto recorrer los derroteros de sus propias experiencias, fomentar en él el deseo por saber y más que reconocer el lugar o la posición subjetiva que su constelación social le ha obligado a tener, lo lleva a construir, interpretar, ensayar explicaciones de la realidad. En la educación no se trata de resignificar la historia familiar sino los aprendizajes y las experiencias que le han hecho construir interpretaciones sobre su realidad según su tiempo y espacio, ello también lo lleva a existir a través de su discurso e incluso reclamará un lugar y un respeto por parte del docente y de sus compañeros pero eso no significa un proceso terapéutico, sino ponerlo en la posibilidad de moverse de lugar y construir una postura propia.

Ningún cambio pedagógico en el proceso educativo será eficaz, si no se transforma la relación. Esta transformación, implica un descolocamiento en el rol del docente que lo obliga a moverse del lugar seguro y confortable, de ejercicio de poder, que le otorga la institución. Una alternativa en la formación de estudiantes es la de romper con el estereotipo del vínculo de dependencia; ello obliga al maestro a resignarse a no ser "Dios en el aula" y asumir que el aprendizaje es un proceso de construcción, por lo que su función primordial sería la de facilitar en sus alumnos esa construcción fomentando su deseo de saber y otorgándoles el derecho a hablar, a pensar, a equivocarse pues sólo es posible tener noticias de su formación a través del discurso que, por cierto, bajo esta perspectiva, el maestro no puede ahorrarse de escuchar.

Se trata entonces de hacer preguntas a la manera socrática, más que de responderlas desde el lugar del "sabelotodo", pues es necesario partir de los saberes que trae el sujeto, incluso los de sentido común, darle cabida a sus certezas, a sus prejuicios y a sus convicciones, pues ellas se irán resignificando al ser confrontadas con las de los demás, incluyendo los saberes propuestos por el maestros que actúan en forma de interpretaciones del problema, el ejemplo o el tema planteado.

Es bien cierto que el docente no puede personalizar su actividad y dirigirla a cada uno de sus alumnos, pero si se permite él mismo explorar al grupo, puede conocer a sus alumnos, sus condiciones de vida, sus temores, acercarse a sus intereses y a partir de ahí, buscar pretextos,

películas y ejercicios que le permitan el análisis del tema que ha programado. Esto exige del maestro estar al día de lo que le afecta a sus alumnos en su realidad social, ¿qué programas ven?, ¿cuáles son sus divertimentos?, ¿cómo invierten su tiempo libre?, etcétera.

Se trata entonces de sostener las preguntas del alumno antes de contestarlas con saberes rotundos o taponarlas desautorizando las preguntas mismas (*¿histerizarlo* acaso?). Implica un descentramiento de la posición de enseñante, que reconocemos que no es fácil lograr, porque a veces es reconfortante el lugar que nos delega la institución que nos permite el ejercicio de poder inherente a la raza humana.

Se trata de centrar la tarea del docente en facilitar el aprendizaje de sus discípulos, en conminarlos a ser estudiantes y estudiosos curiosos y constantes, abriendo preguntas, proponiendo ejercicios, fomentando su creatividad, ejercitando su pensamiento, promoviendo la discusión; lo cual obliga al maestro al silencio, a la escucha paciente, a la atención flotante y a la resignificación de las experiencias de aprendizajes anteriores, para imprimir un sentido nuevo, para permitir escucharse entre los alumnos lo cual, a su vez, resignificará las percepciones de los participantes al reconocer que hay posiciones diferentes de las de ellos y con esas tienen que consensar, con esas tienen que trabajar, esto lo entrena en habilidades para los acuerdos, construyendo así otro estilo de práctica social o colectiva.

El saber del maestro no será la última palabra sino una interpretación del mundo a la que le subyace una historia, una experiencia, unos conocimientos, una

metodología que la soportan, pero sobretodo un estilo que produce y fomenta nuevas formas de relación y de vida. Como hemos dicho antes, las formas, las metodologías también forman.

Igualmente difícil es instar a los estudiantes a modificar su rol, lograr que dejen la pasividad y se conviertan en partícipes de su propia formación. Esto nos lleva a la necesidad de reconocer, los procesos y los momentos de un grupo, reconocer los roles y los fenómenos emergentes y las resistencias subjetivas que aparecen en formas de defensa, protesta o sorpresa; no sólo en los alumnos sino en él docente mismo. Identificar sus estrategias de seducción para no responder a ellas y utilizarlas para promover el aprendizaje del alumno. Es decir, debemos estar preparados para los fenómenos de resistencia, desviacionismo o confusión que emerjan en un grupo.

Semejante tarea no es sencilla, por el contrario, es dolorosa y compleja, por que hay que aventurase por caminos nuevos, posiciones que causan temor, angustia o frustración y no existen manuales o mapas infalibles para recorrerlos. Cada maestro en sus situaciones concretas puede permitirse la exploración y la experimentación de sus silencios, ¿qué pasa cuando deja hablar al grupo?, ¿qué conlleva darle la palabra a los silenciosos y pedir la espera de los más participativos?, ¿qué acontece si no interviene durante sesiones enteras? Ello indudablemente lo obligará a prepararse más respecto a los temas que propone (porque, por cierto, su silencio permitirá promover la reflexión en los alumnos que, a su vez, elaborarán preguntas cada vez más complejas, para las cuales a

veces no se tiene respuesta, sobretodo si el docente se ha conformado con el saber de la materia que ha dominado por años, sin avanzar más), de manera que será preciso construir y resignificar los temas de "su" materia; al docente le toca estar al día de los nuevos tópicos que tienen que ver con ella, las críticas, las posiciones que implican las teorías que enseña y las alternativas a ellas, sólo así se logrará la transformación.

Dicha transformación no tiene, por cierto, refugios ni seguridades, el grupo pronto tendrá otra forma de trabajo, devenida de la metodología grupal que facilita no sólo el aprendizaje de los temas propuestos por el docente, sino la metodología misma de abordaje, que queda suavemente impuesta de forma vivencial que obliga a la contextualización, a la investigación, a la deseada práctica del alumno traducida en ejercicios, ensayos, etcétera.

Bajo esta perspectiva los refugios del alumno, sus silencios, sus adulaciones, su servilismo, su coquetería, su ejercicio de poder, quedan en entredicho pues el maestro está preparado para ellos y podrá ejercitar su silencio y su escucha que regresará al alumno también la necesidad de moverse de lugar.

Sabemos también de la necesidad de tener espacios de reflexión continua donde pueda compartir y valorar con sus compañeros, sus pensamientos y sentimientos respecto a su nuevo lugar. Jacques Lacan piensa que el analista en la situación del psicoanálisis ocupa el lugar del muerto, porque es el que hace hablar. Nosotros pensamos que el docente ocupa el pretexto de aprendizaje que necesariamente va a caer al final de la experiencia. Pues el maestro no es el eje del

aprendizaje o el desarrollo de nuevos saberes sino el pretexto sobre el cual el alumno tiene un espacio para existir en su discurso, resignificando experiencias, saberes y certezas.

Actualmente existen muchos dispositivos que permiten la reflexión y la formación de los docentes para transformar su práctica: Los grupos de formación psicoanalíticamente orientados, el psicodrama pedagógico, los seminarios de formación, los grupos Balint, los grupos encuentro, entre otros, es importante que el maestro conozca que existen estos espacios coordinados por profesionales que ofrecen sus servicios, experiencias cortas y que son útiles para enfrentar sus temores, dudar de sus certezas y avanzar por otros caminos.

Por ahora nos limitaremos a señalar algunas factores que pueden favorecer ese descentramiento de ser el eje del aprendizaje:

La participación grupal

No basta con reunir en un salón a una serie de personas, que en apariencia comparten los mismos intereses (pasar una materia) es necesario que se propicie su interacción, que se logre la participación de los alumnos en tareas colectivas, pues en esa medida podrán generar un estilo de trabajo y una forma de abordaje de los problemas de la realidad social. Un grupo se construye, se alimenta, se fomenta, se genera, se entrena para ser grupo. No basta con saber de la necesidad de un ambiente agradable sino de promoverlo, para ello puede recurrir a las técnicas de sensibilización del grupo,

de comunicación, de análisis, de trabajo, de confrontación, etcétera, mismas que permitirán incluso evaluar el trabajo del grupo pues en él todos tendrán el compromiso consigo mismos y con los demás. Participar en el proceso, incluso de los temas que les interesan, los convertirá en actores de su propia formación.

Es dable que el maestro conmine a participar y, a la respuesta activa del grupo, no sepa qué hacer con ella, por lo que recurre a explicaciones impositivas que son un intento desesperado por defender su saber y por ello frecuentemente el alumno sentirá que lo que él dice no vale. Es común que pase esto porque el maestro no está acostumbrado a ese nuevo lugar y al vislumbrar que los que participan son los alumnos y lo hacen bien, puede entrar en angustia por la pérdida de su lugar de saber o por la desesperación ante el equívoco de su alumno que, incluso en niveles de educación superior, recurre a las adivinanzas o al ensayo y el error.

El empleo de las técnicas grupales pueden ser herramientas útiles que facilitan la integración, el trabajo y la evaluación, pero es necesario utilizarlas con cuidado, bajo objetivos precisos respecto al tema que se piensa abordar y conociendo su manejo, pues también es dable que el coordinador se emocione con la aplicación de distintas técnicas por la técnica misma porque le resultó buena o divertida, pero igualmente desvíe los objetivos de aprendizaje del grupo. Los cursos sobre manejo de grupos serían valiosos para este fin.

Cada maestro de acuerdo con sus características de personalidad, la naturaleza de su materia y las circunstancias concretas en que trabaja, encontrará la forma de alcanzar dicha integración y promover situaciones de análisis y proposición; le serán útiles las experiencias grupales y vivenciales, mencionadas anteriormente, y un análisis permanente de su propia práctica.

Para lograr la integración del grupo se requiere por ejemplo:

a. Que el grupo comparta la misma finalidad. Al comienzo del curso, al presntar el programa y someterlo a análisis, los alumnos pueden hacer sugerencias y operar algunas modificaciones que incorporen sus necesidades y sus intereses. Pero sobretodo, es necesario intentar despertar el deseo de aprender los contenidos del curso.

b. Han de explicitarse también las funciones que se esperan de cada uno de los miembros del grupo e insistir en la importancia de la participación de cada uno. Buscar el compromiso de los participantes obliga a identificar y romper los roles estereotipados, donde existe generalmente una minoría de "aplicados" y una mayoría silenciosa. A lo largo del proceso es necesario cuidar que el grupo no caiga en los roles (incluso en el maestro).

c. Ha de propiciarse la comunicación y la interacción para que a través del intercambio y la confrontación se enriquezcan los contenidos y se alcance el aprendizaje, abriendo espacio para la visión o la interpretación del docente que más de una vez, con su intervención, podrá responder particular o

generalmente al grupo, de acuerdo a lo que identificó que eran sus problemas de interpretación o de solución a los ejercicios propuestos.

d. Procurar que se geste un ambiente agradable que permita la reflexión y el intercambio grupal no implica que el trabajo individual sea mermado, por el contrario, se pueden aprovechar las técnicas de análisis y de trabajo que exigen al inicio de la clase redactar o clarificar una idea que retome lo visto en clases anteriores y permitir la expresión (individual) de éstas a los alumnos, ello hará que el docente se forme un juicio del nivel en que sus estudiantes se encuentran y pueda establecer nuevas técnicas para el trabajo grupal o recurrir a la exposición de su propia interpretación. Ello fomentará una disminución de la competencia y el individualismo; pues frecuentemente los alumnos "aplicados" tienen las mismas dudas que los "silenciosos", sólo que no se atreven a expresarlas, por sentirse obligados a no equivocarse ante el profesor.

Hemos de reconocer que esto puede traer otra serie de acciones que igualmente pueden pervertir el proceso de formación, por ello es necesario que el maestro tenga claros los objetivos de aprendizaje y los temas que va a proponer cuidando de que los contenidos vistos en tengan sentido para el alumno.

Facilitar el aprendizaje

Reflexionar sobre la concepción que se tiene del proceso enseñanza-aprendizaje, parece ocioso, pero

es la oportunidad para hacerle llegar al grupo lo que se espera de él. Someterlo a análisis será más conveniente que dar por hecho que ante nuestra nueva forma de coordinar todos actuarán al unísono.

La amplitud de los contenidos de los programas y también la naturaleza de los temas de algunas materias en ocasiones dificultan el empleo de estrategias más participativas para alcanzar el aprendizaje grupal (como el psicodrama o los juegos interactivos). Sin embargo, se pueden aplicar otras técnicas de análisis, confrontación, debate, proyecto creativo, etcétera, donde igualmente el alumno se expone y expone al grupo.

También existen reformas curriculares, pensamos que hay que conocerlas, y en la medida de lo posible elegir la más idónea para nuestras circunstancias, probarla y modificarla de acuerdo a nuestras necesidades.

Pero sobre todo es necesario hacer conciencia en el alumno, que él es el principal responsable de su formación. Aprender implica esfuerzo y participación, no se aprende sólo con sentarse a escribir lo que el maestro dice. Es necesario permitir al estudiante el análisis, la crítica y el ensayo de las cosas que se han visto para que tome postura propia; lo cual no sólo es difícil sino doloroso para el maestro que está acostumbrado a ser el que sabe. Semejantes técnicas grupales hieren su narcisismo pues sus saberes se ponen en entredicho, está afianzado a ellos porque le dan seguridad y puede considerarlos más verdaderos que otros y ponerlos en duda, por supuesto que no le agrada. No obstante, es necesario que el alumno

se acerque a diversas visiones e interpretaciones del mundo y de los temas sugeridos; el maestro puede establecer, sesiones enteras o al final de cada sesión, tiempo para hablar, para compartir su interpretación, ello asegurará un intercambio sano.

Hemos dicho que es necesario que el maestro histerice al alumno en clase, esto significa que sostenga su deseo de aprender y ello debe ser en cada clase. El maestro como coordinador y observador del proceso grupal no significa que no sea necesario o que no se prepare. Por el contrario, los estudiantes en la clase también van a entrar en angustia de saber y es frecuente que le planteen infinidad de preguntas al docente, él puede aprovechar este momento para compartir su conocimiento o sus interpretaciones, que muy seguramente el estudiante tomará en cuenta pues ahora el maestro es capaz de organizarlo y resignificarlo imprimiéndole un sentido y una utilidad para su discípulo, esa es la ventaja de una escucha paciente.

Es necesario comprender los diversos procesos que se dan en el grupo a lo largo del curso, especialmente se requiere detectar los obstáculos y saber resolverlos. Este libro analiza algunos elementos subjetivos que se juegan en la relación educativa, pero se requiere también conocer más sobre los grupos, para llevar a cabo una coordinación eficaz.

Proponemos facilitar el aprendizaje y esto siempre nos lleva a transformar las formas, los ejercicios y los temas pues en ellos se detectan los nuevos intereses, las nuevas modas y las interpretaciones que impactan

a los estudiantes, lo cual puede llevar a la ambivalencia y a la confusión sobre nuestro papel.

Nosotros exploramos, con buenos resultados, partir de un problema real y proponerlo como ejercicio, ahí nos enteramos de sus visiones, sus necesidades de saber y sus limitaciones; lo cual nos lleva a explotar sus equívocos en vez de ridiculizarlos y promover el desarrollo de nuevas ideas y formas de trabajo donde el maestro no es indispensable pero si necesario para dar noticias sobre lo que se ha hecho en otros momentos y lo que se puede hacer ante una realidad compleja. Por ello pensamos que el docente requiere también de construir una posición política que permita congruencia entre su hacer y su pensar.

Insistimos. El docente requiere espacios de análisis y reflexión sobre su práctica, sabemos que analizar y evaluar la práctica de uno mismo resulta amenazante y doloroso, pero es necesario porque es la única forma de detectar fallas, intercambiar experiencias y cambiar actitudes. Los *Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados* (Anzaldúa y Ramírez, 1996 y 1997) podrían servir para esto aunque, como hemos dicho, hay muchos modelos de intervención grupal que cubrirían esta finalidad.

Estas son sólo algunas propuestas que pueden apuntalar la práctica docente. Para algunos podrán resultar ideales o utópicas, y es probable que lo sean. Toca a los maestros retomar de ellas lo que consideren conveniente y construir su propia propuesta, pues no hay docencia sin riesgo,

transmisión sin pérdida ni recetas para saber *ser*. Pensamos que los grandes cambios o la realización de proyectos tuvieron su origen en las utopías y toca a nosotros construir nuestro propio proyecto.

A MANERA DE EPÍLOGO

"La distorsión ideológica de la enseñanza tradicional ha llegado a tal punto que hoy resulta necesario incorporar el ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad"
José Bleger

La relación educativa es mucho más que una relación formal donde un maestro expone, unos alumnos escuchan y supuestamente aprenden.

El aprendizaje en los grupos escolarizados, se organiza y procesa a través de la relación maestro-alumno, por los procesos intersubjetivos que se establecen entre ambos, en especial por los vínculos transferenciales. Estos vínculos están determinados por un gran número de factores: inconscientes, grupales, institucionales y socioculturales.

La relación maestro-alumno se constituye en un campo dinámico de interrelaciones subjetivas

donde confluyen factores de carácter sumamente heterogéneo que determinan el proceso educativo y lo convierten en un campo de tensión y conflicto sumamente complejo.

Las tensiones generan ansiedad y frente a ésta los participantes construyen defensas. Una de ellas, la más frecuente consiste en estereotipar los roles: el maestro expone y ordena, mientras los alumnos escuchan, repiten y obedecen. Las escenas son iguales en todos los cursos y en todos los grupos, eso es lo que se espera y eso es lo que hace.

El proceso educativo se convierte en un proceso de selección en el que sobreviven sólo los más "aptos" o mas bien, los más dóciles.

La ambivalencia y los conflictos que se presentan ante una educación que "fracasa" reiteradamente, generan un malestar del que toda sociedad se siente "cómplice", pero nadie asume la responsabilidad que le corresponde, sino que se acusan uno a otros sin resolver nada en realidad.

En el salón de clase el maestro y el alumno pueden enfrentarse al reto de romper el círculo vicioso y generar cambios. Ciertamente los obstáculos y las resistencias aparecerán de distintas formas, en los alumnos, la institución, los compañeros y el propio maestro al quien le puede parecer utópico todo este planteamiento. Habrá que moverse de lugar para identificar las resistencias y transformar los obstáculos en ejercicios prácticos que nos permitan generar nuevas formas de conocimiento y relación. Esto es, habrá que moverse en el campo de la posibilidad.

Sin duda no basta con intentar cambios en la relación educativa para transformar la enseñanza, son muchos y muy complejos los factores que intervienen en el proceso educativo: la institución, las políticas educativas, las disposiciones curriculares, entre otros, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo todo esto confluye y se opera en la relación maestro-alumno, de ahí su importancia.

BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFÍA CONSULTADAS

Anzaldúa Arce, Raúl E. (1991) *Psicoanálisis y relación educativa*, México, UPN.

Anzaldúa Arce, Raúl E. (1996) "Los imaginarios de la formación docente". En: *Revista Pedagógica*, (México), UPN, 3ª. Época, vol. 11, núm. 9, Invierno.

Anzaldúa Arce, Raúl E. (1998) "Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo; el concepto de 'dispositivo'". En: *Revista Siglo XXI*, (México), año 4, núm. 9, enero-abril.

Anzaldúa Raúl, Beatriz Ramírez y Ma. Elena Sánchez (1991). *La construcción social del sujeto. El proceso de socialización*, México, UPN.

Anzaldúa A., Raúl y Ma. Elena Sánchez A. (1992) *Análisis de las dificultades de la práctica docente*, México, UAM-I.

Anzaldúa Raúl y Beatriz Ramírez (1996) Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados. Antecedentes y Fundamentos, *México, UPN*.

Anzieu, Didier et. al. (1977) *La vinculación*, Valencia, Ed. Marfil.

Anzieu, Didier (1986) *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, Madrid Biblioteca Nueva.

Avanzini, Guy (1969) *El fracaso escolar*, Barcelona, Herder.

Baptiste, Pagés Jean (1978) *Para comprender a Lacan*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Batenson, Gregory (1999) *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Lumen.

Beillerot, Jacky (1996) *La formación de formadores*, Buenos Aires, Novedades educativas-Fac. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Benoit, J. C. (1985) *El doble vínculo*, México, Ed. F.C.E.

Berenstein, Isidoro, et. al. (1991) *Familia e inconsciente*, Buenos Aires, Paidós.

Bleger, José (1977) *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Bleger, José (1979) *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.

Blum G., Bertha (1985) *La contratrasferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint*, México, Trabajo recepcional como psicoanalista de grupo en AMPAG.

Bohoslavky, Rodolfo (1975) "Psicoterapia del vínculo profesor alumno; el profesor como agente socializante". En: *Revista de Ciencias de la Educación*, Rosario, Axis.

Bolivar, Antonio (1990) *El estructuralismo: de Lévi-Strauss a Derrida*, Bogotá, Cincel-Kapelusz.

Bowlby, J. (1993) *El vínculo afectivo*, Barcelona, Paidós.

Braunstein, Néstor (1979) et. al. *Psicología: ideología y ciencia, México*, Ed. Siglo XXI

Braunstein, Néstor (1980) *Psiquiatría, teoría del sujeto y psicoanálisis (hacia Lacan)*, México, Siglo XXI.

Bravo M., María Teresa (1988) "Fracaso escolar y relaciones pedagógicas". En: *El fracaso escolar. Análisis y perspectivas*, México, CESU-UNAM.

Bustos, Dalmiro (1980) *El test sociométrico*, Buenos Aires, Vancu.

Castoriadis, Cornelius (1988) *Los dominios del hombre*, Barcelona, Gedisa.

Castoriadis Cornelius (1989) *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 1), Barcelona, Tusquets.

Clément, Catherine et. al. (1974) *Para una crítica marxista de la teoría psicoanalítica*, Buenos Aires, Ed. Granica.

Colín, Araceli (1998) "Historia familiar, la subjetividad y la escuela". En: Ma. Eugenia Toledo, et. al. *El traspatio escolar*, México, Paidós.

Corenstein, Martha (1986) "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: Análisis de algunas investigaciones en el salón de clases", En: Emilio Tenti, et. al. *Expectativas del maestro y práctica escolar*, México, UPN.

Chauvelot, Diane (1981) "Saber sabido y saber no sabido". En: *Ornicar (El saber del psicoanálisis)*, España, Pretel.

Chemama, Roland (1995) *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Deleuze, Gilles (1987) *De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

Devereux, George (1987) *De la ansiedad al método de las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow (1988) Michel Foucault "El sujeto y el poder". En *Michel Foucault, mas allá del estructuralismo y la hermenética*. México, UNAM.

El pequeño Larousse Ilustrado (1999) México, Agrupación Editorial S.A.

Evans, Dylan (1997) *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buenos Aires, Paidós.

Fedida, Pierre (1979) *Diccionario de Psicoanálisis*, Madrid, Alianza Editorial.

Fernández Ana María (1993) "La categoría de imaginario social en los grupos". En: Fernández y Juan Carlos de Brasi Tiempo histórico y campo grupal, *Buenos Aires, Nueva Visión.*

Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación,* México, Paidós.

Foucault, Michel (1983) *El discurso del poder,* México, Folios.

Foucault, Michel (1996 [1966]) *Las palabras y las cosas,* México, Siglo XXI.

Foucault, Michel *(1997 [1969]) La arqueología del saber,* México, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1980 [1975]) *Vigilar y Castigar,* México, Siglo XXI.

Freud Sigmund (1976 [1912]) "Dinámica de la transferencia". En: *Obras completas,* Vol. XII, Buenos Aires, Amorrortu.

Freud Sigmund (1914 [1976]) "Sobre la psicología del colegial". En: *Obras completas,* Vol. XIII, Buenos Aires, Amorrortu.

Freud, Sigmund (1921 [1976]) "Psicología de las masas y análisis del yo". En: *Obras completas, Vol. XVIII, Buenos Aires, Amorrortu.*

Freud, Sigmund (1976 [1926]) "¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial". En: *Obras completas,* Vol. XX, Buenos Aires, Amorrortu.

García, Guillermo (1975) "La relación pedagógica como vínculo liberador". En: *La educación como práctica social,* Rep. Argentina, Axis.

García Pelayo, Ramón (1990) *Pequeño Larousse Ilustrado,* México, Larousse.

Gerber Daniel (1986) "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico". En R. Glazman. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad,* México, SEP-El Caballito.

Goffman, Erving (1995) *Estigma,* Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Hesnard, A. (1968) *Psicoanálisis del vínculo interhumano,* Buenos Aires, Ed. Proteo.

Howe, David (1997) La teoría del vínculo afectivo para la práctica del trabajo social, *Barcelona, Ed. Paidós.*

Jiménez, Ma. Del Pilar (1997) "*Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación*". En: Formación representaciones, ética y valores, *México, CESU-UNAM.*

Jiménez, Marco Antonio (1999) "El sujeto entre las aporías del debate epistemológico". En: Paéz Laura (Coord.) *En torno al sujeto*, México, UNAM.

Kaës, René et. al (1973) *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.

Kaës, René et. al (1978) *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, México, Siglo XXI.

Kaës, René et. al (1988) *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*, Barcelona, Paidós.

Kaës, René (1995) *El grupo y el sujeto del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Kojeve, Alexandre (1996) *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*, Buenos Aires, Fausto.

Mannoni, Maud (1983) *La educación imposible*, México, Siglo XXI.

Ménard, Kristeva, Michaud, et. al. (1988) *Las identificaciones. Confrontación de la clínica y la teoría de Freud a Lacan*, Buenos Aires, Nueva Visión, (Colección Freud- Lacan).

Miller, Jaques-Alain (1986) "La transferencia de Freud a Lacan". En: *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan*, Caracas, Ateneo.

Morales, Helí (1991) "Lo social en Lacan" (Primera parte). En: *Anamorfosis*, No. 1 , Junio, México.

Murillo, Susana (1997) *El discurso en Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*, Buenos Aires, CBS (Universidad de Buenos Aires).

Nasiff, Ricardo (1985) *Teoría de la educación*, Bogotá, Cincel-Kapelusz.

Nethol, Ana Ma. y Nabel Piccini (1984) *Introducción a la Pedagogía de la comunicación*, México, Terra Nova UAM-X.

O´Donnell, P. (1984) *La teoría de la transferencia en psicoterapia grupal,* Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

Palacios, Jesús (1980) *La cuestión escolar,* Barcelona, Laia

Perrés, José (1988) "La categoría de subjetividad, sus aporías y encrucijadas: apuntes para una reflexión teorico-epistemológica". En: Isabel Jaidar et al *Tras las huellas de la subjetividad,* México, UAM-X.

Pichon-Rivière, Enrique (1981) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social,* Buenos Aires, Nueva Visión.

Pichon-Rivière, Enrique (1985) *Teoría del vínculo,* Buenos Aires, Nueva Visión.

Postic, Marcel (1982) *La relación educativa,* Madrid, Narcea.

Predvechni, G.P. et al. (1979) *Psicología Social,* México, Cártago.

Puget, Janine (Comp.) (1997) *Psicoanálisis de pareja,* Buenos Aires, Ed. Paidós.

Puget, Janine y Isidoro Berenstein (1996) *Psicoanálisis de la pareja matrimonial,* Buenos Aires, Ed. Paidós.

Radosh, Silvia (1997) *Génesis de la noción de lo imaginario social y su pertenencia en el campo de los grupos y las instituciones* (Mimeo), México, UAM-X.

Reyes, Ramiro (1993) "Un imaginario alienante: la formación alienante: la formación de maestros". En: *Cero en conducta,* México, Año 8, Núm. 33-34.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1989) *La escuela, lugar del trabajo docente,* México, DIE (Cuadernos de educación).

Sall, Frida (1979) Análisis crítico de la noción de personalidad". En: Néstor Braunstein et al. *Psicología, Ideología y Ciencia,* México, Siglo XXI.

Safouan, Moustapha (1989) *La transferencia y el deseo del analista*, Buenos Aires, Paidós.

Santoyo, Rafael(1981)"Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En: *Revista Perfiles Educativos*, No 11, México, UNAM–CISE, pp.3-19.

Snyders, George (1994) *Historia de la pedagogía*, Tomo II, Barcelona, Oikos-Tau.

Tenti, Emilio; Martha Crenstein y Rubén Cervini (1986) *Expectativa del maestro y práctica escolar*, México, UPN.

Unesco (1998) *Informe mundial sobre la educación*, Madrid.

Vargas, Lilia Esther (1998) "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?". En: Isabel Jaidar et al. *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM-X.

Warren, Howaerd C. (Ed.) (1982) *Diccionario de Psicología*, México, Ed. F.C.E.

Watzlawick, Paul (1967) *Teoría de la comunicación humana*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.

Winkler, Jaime (1983) "Autoridad y autoritarismo en los procesos institucionales y grupales". En: *Política y Cultura* en la *Revista Crítica*, UAP.

Wolf, Mauro (1994) *Sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

Zúñiga, Rosa María (1990) "Deseos, imaginario y formación de maestros". En *Cero en Conducta*, México, Año 5, Núm. 20, julio-agosto.

ACERCA DE LOS AUTORES

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

Formación académica: Lic. en Psicología Social por la UAM-Iztapalapa, Mtro. Psicología Clínica UNAM, Doctor en Ciencias Sociales UAM-Xochimilco.

Experiencia Académica: Ha sido docente en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa en la Licenciatura en Psicología Social y en el Diplomado sobre "Intervención grupal psicoanalítica". Miembro fundador del *Centro de Investigaciones en Psicología Social, A.C.* Actualmente es Docente- Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional adscrito a la Academia de Pedagogía. También ha participado como profesor en la *Especialización* y el *Diplomado en Orientación Educativa*. Ha trabajado como docente en las Maestrías en: *Educación (en la Línea de Orientación Educativa), Innovación Pedagógica y Desarrollo Educativo (en la Línea de Formación y práctica docente)*. Desde 1999 es Responsable del Grupo de Investigación: *Formación y Tendencias Educativas.*

Artículos: "El Grupo Operativo: Antecedentes y Fundamentos" *(Boletín de Psicología Social,* CIPS, 1987), "Pedagogía Institucional" *(Conversaciones,* UPN, 1990), "Una interpretación histórica de la Psicología Social" *(Colegios y Profesiones,* 1991), "Los imaginarios de la formación docente" *(Revista Pedagogía,* 1996), "Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados" *(Revista Siglo XXI,* 1997), "La Orientación Educativa en el Fin de Siglo ¿Fin de la historia?" *(*AMPO, 1997), "Una contribución de Foucault a la investigación grupal educativa: el concepto de dispositivo" *(Revista Siglo* XXI, 1998).

Cuadernos de apoyo a la docencia: *Discusión colectiva entre trabajadores* (SNUAM, 1987), *La constitución social del sujeto. El proceso de socialización* (UPN, 1991), *Psicoanálisis y Relación Educativa* (UPN, 1991), *Elementos de metodología para la orientación educativa* (UPN, 1992), *Análisis de las dificultades en la práctica docente* (UAM-I, 1992) y *Dimensiones Psicosociales de la Educación. Un enfoque psicoanalítico* (UAM-I, 1993).

Libros: Coautor de los libros: *Vínculo maestro-alumno* (DGETI-SEP, 1993) y *Subjetividad y relación educativa* (UAM-A, 2001). Autor de capítulos de los libros: "Modelos de Intervención Grupal en los requerimientos de producción flexible" *(Horizontes complejos en la era de la información,* UAM-A, 2000); "¿Ética en la administración?" *(Ética y Administración,* UAM-A, 2000), "Desarrollo sostenible de la gestión escolar" y "Medios masivos de comunicación: hegemonía o sustentabilidad" *(Administración y Sustentabilidad,* UAM-A, 2001), "Notas para una genealogía de la Orientación Educativa como dispositivo de poder" *(La orientación educativa: saberes, sujetos y prácticas,* UPN, 2001). Coordinador y autor del capítulo "Reflexiones sobre la formación y las tendencias educativas en el escenario actual" *(Formación y Tendencias Educativas,* UAM, 2002.

Beatriz Ramírez Grajeda

Formación académica: Lic. en Psicología Social por parte de la UAM Iztapalapa, estudios de Maestría en Teoría Psicoanalítica por la Fundación Mexicana de Psicoanálisis, Doctorado en Psicología Social con Orientación en la Educación por parte de la Pacific Western University, diplomado en Psicodrama Pedagógico en la Escuela Mexicana de Psicodrama.

Experiencia Académica: Actual docente investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, ha impartido clases en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Iberoamericana, Escuela Superior de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma De Guerrero. Responsable de la investigación *Psicoanálisis y Formación Profesional*. Colaboradora en la línea de investigación: Poder y relación educativa, actualmente integrante del seminario *Formación y tendencias educativas, y del Seminario: Educación, Cultura e Imaginario Social.*

Cursos impartidos: Psicología Social: Grupos y Aprendizaje, Seminario de tesis campo de concentración Orientación Educativa, Psicología social y del trabajo, Relaciones industriales, Introducción a las metodologías cualitativas para administradores, Técrica de la entrevista, Círculos de ética, Manejo de grupos, Seminario sobre lo imaginario en psicoanálisis, Introducción a la coordinación de grupos de aprendizaje, Instrumentos de diagnóstico psicológico en el ámbito laboral.

Artículos: "Una interpretación histórica de la Psicología Social", "La constitución social del sujeto", "El proceso de socialización", "Reseña sobre el libro psicoanálisis y empresa", "Vicisitudes de la formación en los albores del siglo XXI", "La formación en el aula: un ejercicio hermenéutico", "Análisis de la práctica docente en el complejo mundo globalizado: Preludio de la orientación educativa", "Significaciones imaginarias en la docencia universitaria", "Formación: discurso y tiempo personal, Imaginario y formación en: Territorios ilimitados / Lo imaginario y sus metáforas", "La educación entre las tecnologías cibernéticas y el impacto de los modos sutiles del otro", "El que te pega te quiere (Reflexión sobre la formación de los vínculos del cuerpo maltratado)" "Sustentabilidad o colapso (Reflexiones e torno a la responsabilidad social)". Contribuciones al análisis sobre cultura organizacional". Coautora de los libros: *Vínculo maestro-alumno (entre docentes),* DGETI-SEP (1993) *Subjetividad y relación educativa* UAM-A (2001). Autora de capítulos de los libros: "El grupo como dispositivo de intervención" *(El rol del administrador en el contexto actual,* UAM-A, 1999), "Modelos de Intervención Grupal en los requerimientos de producción flexible" *(Horizontes complejos en la era de la información,* UAM-A, 2000), "Ética y formación en la posmodernidad" *(Etica y Administración. Hacia un análisis transdisciplinario,* UAM-A, 2000), "La gestión en las estancias infantiles" y "Hegemonía, medios de comunicación y sustentabilidad" *(Administración y Sustentabilidad* UAM-A, 2001)y en *Formación y Tendencias Educativas* (UAM-A, 2002): "De cómo el sujeto se constituye y se forma soporte de la cultura" y "La formación: Una perspectiva psicoanalítica".

Subjetividad y Relación Educativa
Se terminó de imprimir en el mes de marzo del año 2005 en los talleres de la Sección de Impresión y Reproducción de la Universidad Autónoma Metropolitana *Unidad Azcapotzalco*

La edición estuvo a cargo de la Sección de Producción y Distribución Editoriales

Se imprimieron 500 ejemplares más sobrantes para reposición.

La subjetividad nos remite necesariamente a la pregunta sobre el sujeto, porque la subjetividad existe en la medida en que se deviene sujeto. No es una "sustancia" que se posee o no, es un proceso en acto, es subjetivación. La subjetividad se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos.

Para el sujeto el mundo no es una realidad inmutable que sea externa a él; tiene noticias de lo real en la medida en que lo subjetiva. Esto es, en tanto lo observa, lo representa, lo modifica, lo aprehende, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir del lenguaje que le preexiste y lo convierte en una realidad psíquica, que dota de sentido al mundo (lo construye para sí) y al mismo tiempo concibe una identidad en ese mundo.

La dimensión subjetiva ha sido eludida e incluso menospreciada por los discursos científicos. Sin embargo su presencia insiste, se abre camino y se hace necesario dar cuenta de ella para explicar los procesos y las prácticas sociales, entre las que se encuentra la relación educativa. Es ese el objetivo de *Subjetividad y Relación Educativa* que es a su vez resultado de casi una década de investigación que nos ha obligado a trabajo teórico arduo y continuas discusiones sobre una práctica que ha negado la dimensión oscura que la determina.